



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Oikarainen Liisamari ja Törmänen Emmi

"Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisenaan kuin on."

Tapaustutkimus lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksistä lasten osallisuudesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Oikarainen Liisamari & Törmänen Emmi	
Työn nimi/Title of thesis "Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisenaan kuin on." Tapaustutkimus lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksistä lasten osallisuudesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 81+10
Tiivistelmä/Abstract <p>Parityönä tehdyn pro gradu –tutkielmamme tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on lasten osallisuudesta päiväkodissa. Tutkimuskysymyksemme ovat 1) <i>Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on lasten osallisuudesta</i> ja 2) <i>Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla</i>. Työn viitekehys rakentuu osallisuuden määrittelystä, lastentarhanopettajan roolista osallisuuden mahdollistajana sekä koulutusten opetussuunnitelmista varhaiskasvatuksen, sosiaalipedagogiikan sekä lapsilähtöisyyden valossa. Tutkimuksessamme hyödynämme aikuisen roolin avaamisessa Hartin (1992) ja Shierin (2001) osallisuuden malleja.</p> <p>Työmme on fenomenografinen tapaustutkimus, jossa tutkimme Oulun alueen lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta. Aineistomme koostuu Oulun yliopiston lastentarhanopettajaksi opiskelevien sekä Oulun ammattikorkeakoulun sosionomien vastauksista, jotka keräsimme kyselylomakkeilla kevään ja syksyn 2015 aikana. Aineiston analysoinnissa olemme hyödyntäneet nelivaiheista fenomenografista analyysimallia. Ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme aineistoomme ja valitsimme tutkimuskysymyksemme kannalta oleelliset ilmaisut. Toisessa vaiheessa teemoittelimme samansuuntaisia käsityksiä ilmentäviä ilmaisuja teemoiksi. Kolmannessa vaiheessa teemoja yhdistelemällä ja rajatapauksia määrittelemällä loimme käsitysryhmät. Viimeisessä vaiheessa kokosimme käsitysryhmistä ylätasen kuvauskategoriat ja peilasimme tutkimustuloksiamme teoriaan.</p> <p>Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme jakaantui kahteen osaan. Aikuisen rooli lasten osallisuudessa koostui vaikuttamisesta, mukaan ottamisesta, lapsilähtöisyydestä, ammatillisuudesta ja lasten kuulemisesta. Lapsinäkökulma jakaantui tunteeseen, kokemukseen, osallisuuden merkitykseen lapselle sekä lapsen aktiivisuuteen. Tutkimuksessamme aikuisen rooli esiintyi huomattavasti vahvempana kuin lapsinäkökulma. Toista tutkimuskysymystä koulutusten välisistä eroista sävytti AMK-vastausten painottuminen lapsen oikeuksiin, aikuisen asenteeseen ja velvollisuuksiin. YO-vastauksissa korostui aikuisen valta ja vastuu lasten osallisuuskäsityksiä määriteltäessä. Lasten osallisuus näyttäytyi tutkimuksessamme osin pinnallisempaan lasten kuulemisena ja mukaan ottamisena, mutta sen nähtiin liittyvän myös syvemmin aikuisten käsityksiin lapsista ja lapsuudesta. Tutkimuksessamme liikuttiin osallisuuden mallien keskivaiheilla. Lapsilähtöisyys liitettiin tutkimuksemme mukaan vahvasti lasten osallisuuteen.</p> <p>Tutkimuksemme luotettavuus koostuu aineiston ja johtopäätösten validiteetista. Tärkeää luotettavuuden kannalta ovat tutkimuksemme analyysiprosessin avoimuus ja läpinäkyvyys sekä tutkijan aseman tiedostaminen ja pohtiminen. Olemme arvioineet tutkimuksemme eettisyyttä Opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntija-elimen laatiman Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (2012) pohjalta sekä pohtineet parityön merkitystä myös luotettavuuden näkökulmasta.</p>			
Asiasanat/Keywords varhaiskasvatus osallisuus tapaustutkimus fenomenografia lastentarhanopettajat koulutus			

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Lasten osallisuus	3
2.1	Osallisuuden perusta sopimusten, lakien ja asiakirjojen valossa	3
2.2	Lasten osallisuuden määrittelyä	6
2.3	Lasten osallisuus päiväkodissa.....	10
2.4	Lastentarhanopettaja mahdollistamassa lasten osallisuutta	13
2.4.1	<i>Aikuisen lapsinäkemys ja asenne.....</i>	<i>13</i>
2.4.2	<i>Aikuisen rooli ja toiminta</i>	<i>15</i>
2.4.3	<i>Tikas- ja tasomallit osana aikuisen toimintaa.....</i>	<i>16</i>
3	Lastentarhanopettajien koulutus	20
3.1	Koulutusten taustaa	20
3.1.1	<i>Varhaiskasvatus ja -pedagogiikka.....</i>	<i>21</i>
3.1.2	<i>Sosiaalipedagogiikka.....</i>	<i>22</i>
3.1.3	<i>Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa.....</i>	<i>24</i>
3.2	Opetussuunnitelmat	25
4	Tutkimuksen toteutus.....	29
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	29
4.2	Laadullinen tutkimus	30
4.2.1	<i>Fenomenografia</i>	<i>31</i>
4.2.2	<i>Fenomenografinen analyysi</i>	<i>33</i>
4.2.3	<i>Tapaustutkimus.....</i>	<i>34</i>
4.3	Aineiston keruu	35
4.4	Aineiston analyysi.....	36
4.4.1	<i>Analyysiyksiköiden erottelu.....</i>	<i>37</i>
4.4.2	<i>Teemoihin jaottelu.....</i>	<i>38</i>
4.4.3	<i>Käsitysryhmien määrittely.....</i>	<i>40</i>
5	Tutkimuksen tulokset.....	44
5.1	Tulevien lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta	45
5.1.1	<i>Osallisuus lapsena turvaa osallisuuden kokemuksen myöhemminkin</i>	<i>46</i>
5.1.2	<i>Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisena kuin on.....</i>	<i>48</i>
5.2	Käsitysten yhtäläisyydet ja erot	55
6	Pohdinta.....	61
6.1	Johtopäätökset.....	61
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
6.3	Parityöskentelystä	69

Lähteet.....	71
Liitteet	82

1 Johdanto

Lapsuus on ollut pitkään lähes tutkimatonta aluetta ja näkemys lapsesta on muuntunut jatkuvasti. Lapsi on ollut aikuisten näkökulmasta pieni ja vielä keskeneräinen aikuinen eikä lainkaan yhteiskunnallinen toimija. (Välimäki, 1998, s. 19; Niikko, 2003b, 45-46.) Uusimmissa lapsuutta koskevissa tutkimuksissa lapsi nähdään aktiivisena oman elämänsä rakentajana, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristönsä kanssa (Karila & Lipponen, 2013, s. 177).

Varhaiskasvatus ja lasten osallisuus ovat olleet jatkuvasti otsikoissa tutkimustyömme aikana, sillä varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä uudistetaan parhaillaan. Ensimmäiset muutokset astuivat voimaan elokuun alussa 2015. Laissa varhaiskasvatuksen tavoitteita on uusittu sekä lasten ja vanhempien osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia vahvistettu. Varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä lasten osallisuuden huomioiminen velvoittaa jokaista kasvattajaa. Samanaikaisesti hallitus on kuitenkin päättänyt rajata lasten subjektiivisen päivähoito-oikeuden 20 tuntiin, vaikka tavoitteissa korostetaan lapsen etua toiminnan järjestämisessä. (OKM, 2015a; 2015b; Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7b§.)

Lasten osallisuus nähdään yhteiskunnassamme ihmisoikeutena sekä yleisenä arvona (Turja, 2010, s. 30). Lasten osallisuus perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, mutta myös uudistettu varhaiskasvatuslaki, esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet puhuvat lasten osallisuuden huomioimisen puolesta. Näkemys lapsesta aktiivisena toimijana on muuttanut suhtautumista lasten osallisuuteen ja tutkijoiden lisäksi myös poliitikot, virkamiehet ja palveluiden tuottajat ovat kiinnostuneet lasten ja nuorten osallisuudesta (Turja, 2010, s. 25-26; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1). On huomattu, että osallisuuden avulla lapsen oikeudet toteutuvat, laki täyttyy ja sen avulla voidaan parantaa palveluita sekä päätöksentekoa (Sinclair, 2004, s. 108). Lapsen näkeminen aktiivisena oman elämänsä toimijana, yleinen keskustelu osallisuudesta sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus ovat viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana vauhdittaneet lasten ja nuorten osallisuuden huomioimista ja kehittämistä (Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1).

Huolimatta kansallisista ja kansainvälisistä säädöksistä, kasvaneesta kiinnostuksesta ja lapsuusnäkemysten muuttumisesta lasten osallistumista tukevat käytännöt puuttuvat tai niitä vasta kehitetään. Osallisuuden toteutumiseen on vielä matkaa. (Kiili, 2006, s. 23; Ka-

rimäki, 2008, s. 2). Pääkaupunkiseudun päiväkotien esiopetusryhmissä toteutettu tutkimus osoitti, että lasten osallisuus tarvitsee vielä tukea ja kehittämistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa lapset nähtiin kyvykkäinä toimijoina ainoastaan leikin aikana ja lasten osallisuuden kehittäminenkin nähtiin leikkiin liittyvien valintojen ja päätösten tekemisen tukemisena. (Leinonen, Brotherus ja Venninen, 2014, s. 3.)

Varhaiskasvatuksen opiskelijoina olemme kiinnostuneita lapsista, lapsuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Aiemmat kandidaatintyömme käsittelivät lasten osallisuutta ja varhaiskasvatuksen koulutuksia, jotka yhdistämällä saimme yhteisen tutkimuskohteen lastentarhanopettajaksi opiskelevien osallisuuskäsityksistä. Lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta ovat tärkeitä ja useat tutkimukset ovat osoittaneet aikuisten toiminnan, asenteen ja käsitysten vaikuttavan merkittävästi lasten osallisuuden toteutumiseen (esim. Venninen, Leinonen ja Ojala, 2010; Stenvall & Seppälä, 2008). Varhaiskasvatuslaki ja kiinnostuksemme lasten osallisuudesta ja sen toteutumisesta toimivat innoittajina tutkimuksellemme.

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda tietoa tulevien lastentarhanopettajien käsityksistä lasten osallisuudesta. Näiden käsitysten pohjalta voidaan pohtia sitä, millaisena osallisuus opiskelijoille näyttäytyi sekä millaista kuvaa erilaiset koulutukset osallisuudesta tuottavat. Tutkimuskysymyksemme ovat *Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on lasten osallisuudesta?* ja *Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla?*

Toisesta ja kolmannelta luvulta koostuvat tutkimuksemme teoreettinen viitekehys. Teoriaosassamme käsittelemme ensin lasten osallisuutta lakien, asiakirjojen ja sopimusten valossa, jonka jälkeen syvennymme lasten osallisuuden käsitteen monimuotoisuuteen. Tämän jälkeen pohdimme lasten osallisuutta päiväkodissa ja suhteessa aikuisten valtaan. Kolmas luku käsittelee tutkimamme kohderyhmän eli tulevien lastentarhanopettajien koulutuksia ja opetussuunnitelmia (sosionomi ja kasvatustieteen kandidaatti). Neljännessä luvussa selostamme tutkimuksemme toteutusta sekä avaamme fenomenografista tutkimus- ja analyysimenetelmää. Tuloksia esittelemme luvussa 5, jossa käsittelemme tulevien lastentarhanopettajien käsityksiä sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Kuudes luku sisältää tutkimuksemme johtopäätökset, luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa sekä ajatuksiamme parityöskentelystä.

2 Lasten osallisuus

Kiinnostus osallisuutta kohtaan näkyy varhaiskasvatuspolitiikassa, varhaiskasvatustutkimuksessa sekä päiväkotien käytännöissä. Lasten osallisuus on tunnistettu päätöksenteossa ja sitä tukevat lakien lisäksi erilaiset sopimukset ja asiakirjat. Tutkimuksellisesti lasten osallisuuden monimuotoista käsitettä on pyritty määrittelemään ja tutkimusta lasten osallisuudesta on tehty Suomessa viimeisten kymmenen vuoden ajan (esim. Kiili, 2006; Stenvall & Seppälä, 2010). Käytännön työhön on kehitetty osallisuutta tukevia menetelmiä, joiden avulla lapset pystyvät vaikuttamaan arkeensa ja elämäänsä (ks. esim. Piironen, 2007; Hart, 1997).

Tässä luvussa tarkastelemme ensin lasten osallisuuden perustaa ja sen jälkeen tuomme esiin erilaisia lasten osallisuuden määritelmiä. Rakennamme näin yleistä kuvaa lasten osallisuudesta. Painopisteemme tutkimuksessa on tulevien lastentarhanopettajien käsityksissä, joten teoriaosassa keskitymme aikuisten rooliin lasten osallisuuden mahdollistamisessa päiväkodissa (2.4).

2.1 Osallisuuden perusta sopimusten, lakien ja asiakirjojen valossa

Useat sopimukset, lait ja asiakirjat puhuvat lasten osallisuuden huomioimisen puolesta ja sen merkityksestä lapselle. Lapsen oikeuksien sopimus sekä Suomen perustus- ja kuntalaki ovat aikanaan tuoneet lasten osallisuutta esille (Asetus lapsen ... 60/1991; Perustuslaki 731/1999; Kuntalaki 365/1995). Voimassa olevassa valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) lasten osallisuus ei juurikaan näy. Vuonna 2014 valmistuneessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osallisuus on huomioitu paremmin ja syksyllä voimaan tullut varhaiskasvatuslaki vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöitä huomioimaan lasten osallisuuden (Opetushallitus, 2014; Varhaiskasvatuslaki 36/1973). Voidaan sanoa, että tänä päivänä lasten osallisuus on lainsäädännöllisesti arvo, jonka pitäisi toteutua jokaisen lapsen arjessa (Oranen, 2008, s. 8).

Lasten osallisuuden voidaan katsoa perustuvan Suomessa vuonna 1991 hyväksyttyyn lakiin, jonka perusteella hyväksyttiin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen eräitä määräyksiä. (Asetus lapsen ... 60/1991.) Tämän lisäksi lasten osallisuus pohjautuu Suomen perustuslakiin, kuntalakiin ja lastensuojelulakiin. Varhaiskasvatuksen piirissä lasten osallisuutta määrittelevät varhaiskasvatuslaki (36/1973) sekä toimintaa ohjaavat valtakunnalliset varhais-

kasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) ja -esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapselle taataan omien näkemysten vapaa ilmaiseminen häntä koskeissa asioissa (artikla 12). Näkemykset on otettava huomioon lapsen ikään ja kehitystasoon nähden. 13. artikla takaa lapselle oikeuden ilmaista mielipiteensä vapaasti haluamassaan muodossa sekä sisältää lapsen oikeuden hakea, vastaanottaa ja levittää mielipiteitään. (Asetus lapsen ... 60/1991.) On tärkeää huomata, että pienimätkin lapset muodostavat ja ilmaisevat mielipiteitä, vaikka niiden sanallinen ilmaisu olisi puutteellista. Pienten lasten tapoja ilmaista mielipiteitään ovat esimerkiksi leikki, kehonkieli, ilmeet ja piirtäminen. (Lansdown, 2010, s. 12.)

Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus riittävään huolenpitoon ja suojeeluun (artikla 3) sekä oikeus saada omaan kehitykseensä ja hyvinvointiinsa liittyvää tietoa (artikla 17). Lapsen oikeus riittävään huolenpitoon ja oikeus osallisuuteen luovat vastakainasetteluja käytännön työssä. Usein kasvatustyössä pohditaankin milloin lapsi pitäisi nähdä kykenevänä ja milloin hoivaa sekä suojelua tarvitsevana. (Virkki, Nivala, Kiilakoski ja Gretscher, 2012, s. 180; Turja, 2010, s. 30.)

Suomen perustuslain (731/1999) kuudennessa pykälässä lapsille annetaan oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin oman kehitystasonsa mukaisesti ja velvoitetaan kohtelemaan lapsia tasa-arvoisesti. Kuntalain (365/1995, 27§) nojalla kuntalaisilla, eli myös lapsilla, on oikeus vaikuttaa ja osallistua kunnan toimintaan. Lastensuojelulain (417/2007) mukaan lapsen mielipide ja toivomukset lastensuojelua toteutettaessa tulee kuulla ja ottaa huomioon. Lastensuojelun tarvetta arvioitaessa, lastensuojelua toteutettaessa ja päätöstä tehdessä tulee kiinnittää erityisesti huomiota lapsen toivomuksiin ja tarpeisiin. (Lastensuojelulaki 417/2007, 5§, 20§.)

Yli 40 vuotta vanha päivähoitolaki uudistettiin pitkän odotuksen jälkeen 1.8.2015 varhaiskasvatuslaiksi. Uudistettu varhaiskasvatuslaki korostaa lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja nostaa lapsen keskiöön verrattuna vanhaan päivähoitolakiin, joka painotti perheiden oikeutta saada lapselle hoitoa (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Uudistettuun lakiin on kirjattu niin kutsuttu osallisuuspykälä, joka vaatii selvittämään ja ottamaan huomioon lapsen mielipiteen ja toivomukset lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä toimintayksikön varhaiskasvatuksen

suunnittelussa ja arvioinnissa. Lapsen mielipide tulee huomioida ja selvittää lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7b§.)

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) on laadittu vuonna 2005. Perusteet tullaan uusimaan uuden varhaiskasvatuslain pohjalta ja ne tulevat voimaan syksyllä 2016. Odotettavissa on, että myös lasten osallisuus tulee näkymään selkeästi tässä asiakirjassa. (OKM, 2015a; Stakes, 2005.) Voimassa olevissa Vasun perusteissa (Stakes, 2005) lasten osallisuus on nähtävissä kasvatuksen arvopohjassa tasa-arvon, demokratian ja ihmisoikeuksien kunnioittamisena (Turja, 2007, s. 19).

Nykyisissä perusteissa lasten osallisuus jää vielä pinnalliseksi lasten kuuntelemiseksi, ymmärretyksi tulemiseksi sekä mielipiteen huomioimiseksi. Osallisuuteen viitataan perusteissa esimerkiksi yhteisöllisyyttä korostavalla ilmapiirillä, lapsen itsetunnon vahvistamisella, toiset huomioon ottavalla käyttäytymisellä sekä lapsen arvostuksella ja hyväksymisellä omana itsenään. Perusteissa annetaan lapselle mahdollisuus osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa on osa valtakunnallisia Vasun perusteita, mutta selkeät kirjaukset lasten osallisuudesta kuitenkin puuttuvat. (Stakes, 2005, s. 12-16, 18, 31-34.) Viittaukset lasten osallisuuteen jäävät kuuntelun ja huomioinnin tasolle sen sijaan, että lapset nähtäisiin kykenevinä vaikuttamaan asioihin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsi ja lapsen mielipiteet otetaan huomioon pohdittaessa lapsen yksilöllisiä tavoitteita, suunniteltaessa opetusta sekä suunniteltaessa ja rakentaessa oppimisympäristöjä (Opetushallitus, 2014, s. 14). Perusteiden arvoperusta vaatii aikuisia kuuntelemaan ja keskustelemaan lasten kanssa, kunnioittamaan lasten mielenkiinnon kohteita, huomioimaan ja ymmärtämään lasta sekä pitämään lasten käsityksiä tärkeinä. Esiopetuksen toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden mukaan lapsille tulee luoda mahdollisuuksia osallisuuteen ja toimijuuteen tarjoamalla lapsille kokemuksia esiopetusryhmän päätöksenteosta ja erilaisista työtehtävistä. Toimintakulttuurin kehittämisessä tulee ottaa huomioon lasten aloitteet myös toiminnan tasolla. (m.t., s. 13-16, 21.)

Esiopetuksen tehtävissä ja yleisissä tavoitteissa mainitaan myös laaja-alainen osaaminen, jonka yksi osa-alue on osallistuminen ja vaikuttaminen. Osallistumisella ja vaikuttamisella luodaan perustaa demokratialle sekä lapsen luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Esiopetuksessa kunnioitetaan lapsen osallisuutta omaan elämäänsä vaikuttamisessa. Sen tavoitteena on tukea ja kehittää lasten osallistumis- ja vaikuttamistaitoja. (m.t., 2014, s. 17-18.)

2.2 Lasten osallisuuden määrittelyä

Lasten osallisuutta ja osallisuuden käsitettä on määritelty monella tavalla ja useista eri viitekehyksistä. Osallisuus voidaan nähdä esimerkiksi yhteisön ja yksilön välisenä suhteena (Kiilakoski, Gretschesel ja Nivala, 2012, s. 14-18) tai lasten voimavaroina osallistumiseen (Kiili, 2006). Toisaalta voidaan ajatella, että osallisuus täyttyy, kun lapsella on tunne osallistumisesta tai lapsi on osa yhteisöä (Oranen, 2007, s. 11; Piironen, 2007, s. 7). Lasten osallisuus onkin monimuotoinen käsite, eikä yhtenäistä määritelmää ole pystytty luomaan (Turja, 2010, s. 33; Kiilakoski ym., 2012, s. 14; Sinclair, 2004, s. 108). Osallisuuden väljästi rajattu määritelmä on tarkoittanut sitä, että käsitteen alle mahtuu monia erilaisia aktiviteetteja, joista osa ruokkii myös näennäisosallisuutta. Toisaalta löyhästä määritelmästä on myös seurannut, ettei käsite ole rajoittanut ihmisten ajattelua tai innovaatioiden edistymistä. (Kiilakoski ym., 2012, s. 14-15.) Tässä kappaleessa tuomme esiin joitakin tärkeitä osallisuuden määrittelyjä ja ulottuvuuksia, jotka liittyvät lasten osallisuuteen varhaiskasvatuksessa.

Osallisuutta on tutkittu useasta eri näkökulmasta ja tutkimusta on tehty esimerkiksi siten, että osallisuus määritellään lasten kuuntelemisena (ks. Clark, 2005). Käytännössä se usein yksinkertaisesti tarkoittaakin sitä, että lapsia kuunnellaan tai konsultoidaan. Tällöin osallisuus käsitteenä luo passiiviseen miellelyhtymän ja lapsi nähdään passiivisena objektina aktiivisen toimijan sijaan. (Sinclair, 2004, s. 110-111.) Myös Kiilakosken, Gretscheselin ja Nivalan (2012, s. 15) mukaan osallisuus nähdään lasten kuuntelemisena ja mielipiteiden huomiointina antamatta mielipiteille merkitystä päätöksenteossa. Aktiivisessa osallisuudessa lapsen tulee voida uskoa, että hänen osallistumisellaan on merkitystä ja se saa muutoksia aikaan. (Sinclair, 2004, s. 111.) Lasten osallisuus vaatii kuitenkin muutakin kuin pelkkää kuuntelemista. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 78-79; Emilson & Folkesson, 2006, s. 222)

Osallisuutta voidaan määritellä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden käsitteiden kautta pohjimalla sitä, vaikuttavatko päätökset lapsen elämään yksilöllisellä, kuten perhetasolla, vai julkisten palveluiden sektorilla eli yhteisöllisellä tasolla (Turja, 2010, s. 36; Sinclair, 2004, s. 109). Yksilöllisellä tasolla lapsen osallisuus voidaan määritellä lapsen oikeudeksi osallistua ja vaikuttaa jokapäiväiseen kasvatukseensa ja arkeensa (Emilson & Folkesson, 2006, s. 221). Tällöin lapsi saa vaikuttaa ja päättää arkipäiväisistä asioista, kuten kenen kanssa ja minkälaisia leikkejä lapsi leikkii tai mitä lapsi pukee päällensä (Turja, 2010, s. 36). Yksi-

öllisyys tarkoittaa myös sitä, että jokainen lapsi osallistuu toimintaan omista lähtökohdistaan käsin. Suunniteltaessa toimintaa, jossa lapsen osallisuus toteutuu, täytyy tuntea lasten yksilöllisten tapojen kirjo ajatella ja toimia sekä huomioida osallisuutta estävät tekijät esimerkiksi tukea tarvitsevan lapsen kohdalla (Hart, 1997, s. 38).

Yhteisöllisyys ja osallisuus kietoutuvat toisiinsa määrittelyissä, joissa osallisuus nähdään yksilön suhteena yhteisöön. Tällöin osallisuus on vastuun kantamista ja saamista itsestä, toisista ja koko yhteisöstä. Osallisuuden avulla opitaan yhteisöllistä elämää ja yhdessäoloa, asioihin vaikuttamista sekä sitoudutaan yhteisten asioiden parantamiseen. (Kiilakoski ym., 2012, s. 16; Oranen, 2008, s. 7.) Osallisuus nähdään vastavuoroisena toimintana, jossa yhteisön tulee ottaa huomioon jäsenensä ja jäsenten tulee olla aktiivisesti mukana yhteisössä (Oranen, 2007, s. 9). Yhteisöllisellä tasolla lapset saavat mahdollisuuden vaikuttaa ryhmänsä ja päiväkotinsa toimintaan sekä yhteiskunnallisella tasolla julkisesti tuotettaviin palveluihin, asuinalueisiin ja asuinkuntaan (Turja, 2010, s. 36).

Osallisuuden määrittely suhteena tuo esiin vuorovaikutuksen ulottuvuuden osallisuudessa. Jos osallisuus nähdään mukaan kuulumisena, yhdessä vaikuttamisena ja yhteisöllisyytenä, kuuluu osallisuuteen myös väistämättä sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus niissä (Kiilakoski ym., 2012, s. 16; Vornanen, 2001, s. 36). Vennisen ja Leinosen (2013) tutkimus osoitti, että vuorovaikutus ja jaetut merkitykset ovat tärkeitä elementtejä varhaiskasvatuksessa ja sen, että ilman vuorovaikutusta osallisuus ei oikeastaan olisi mahdollista (Leinonen ym., 2014, s. 6). Lasten osallisuutta tarkasteltaessa vuorovaikutuksena keskiöön nousevat varhaiskasvatuksen kontekstissa lasten vertaissuhteet sekä lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutukselliset suhteet (Kiili, 2006, s. 29).

Suomessa osallisuus liitetään myös syrjäytymisen ehkäisemiseen. Syrjäytymistä voidaan yksinkertaistaen pitää putoamisena pois *normiyhteiskunnan pelikentiltä*. (Kiilakoski ym., 2012, s. 16-17.) Syrjäytymisen vastakohtana nähdään voimaantuminen, jossa keskeistä on onnistunut vaikuttaminen sekä omaan että toisten toimimiseen ja toiminnan sisältöihin (Lehtinen, 2009, s. 107). Osallisuuden on tutkittu vahvistavan lapsen itseluottamusta ja itsetuntoa, tuovan varmuutta omasta osaamisesta ja edistävän päätöksentekokykyä. (Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair, 2003, s. 13; Leinonen ym., 2014, s. 12.) Osallisuus tukee lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia vahvistaen samalla lapsen voimaantumisen tunnetta. Itseluottamuksen ja oman osaamisen kokemusten lisäksi osallisuus kehittää lapsissa myös muita tärkeitä taitoja, kuten demokraattisen prosessiin osallistumistaitoja, joita ovat esi-

merkiksi neuvottelu-, keskustelu- ja päätöksentekotaidot (Sinclair, 2004, s. 108). Varhaiskasvatuksen tavoitteena, osana ennaltaehkäisevää lastensuojelutoimintaa, on ehkäistä lasten syrjäytymistä tukemalla terveen itsetunnon ja vaikuttamisen tunteen kehittymistä (Stakes, 2005, s. 13; Paavola ym., 2010, s. 3).

Osallisuus voidaan nähdä lapsen tunteena ja kokemuksena omasta osallisuudestaan. Tällöin osallisuuden nähdään toteutuvan, kun lapsella on tunne ryhmään kuulumisesta ja oman osallistumisen merkittävydestä (Oranen, 2008, s. 11; Piironen, 2007, s. 7). Osallisuudessa lapselle syntyy tunnekokemus siitä, että hän on saanut vaikuttaa tapahtumiin ja hänelle tärkeät asiat on kuultu ja huomioitu. Osallisuuden näkeminen tunteena ja kokemuksena voi tarkoittaa myös sitä, ettei lapsen välttämättä tarvitse osallistua tai vaikuttaa päätöksentekoon vaan riittää, että lapsi kokee tulleen kuulluksi, ymmärretyksi ja vakavasti otetuksi. (Oranen, 2008, s. 11.)

Vornanen (2001, s. 37) kirjoittaa lasten omasta maailmasta, josta aikuinen voi päästä osaksi vain vuorovaikutuksen kautta. Tässä lasten omassa maailmassa lapset toimivat itse oman elämänsä tulkitsijoina ja sen säilyminen aikuisten ulottumattomissa edistää lasten hyvinvointia. Lapsilla tulisi olla täten myös oikeus olla osallistumatta ja pitää oma maailmansa omanaan. (Vornanen, 2001, s. 37.) Lasten omassa maailmassa lapset saavat osallistua ja vaikuttaa täysin oman elämänsä rakentamiseen, jolloin lapset saavuttavat osallisuuden tunteen ja kokemuksen muuten aikuisten kontrolloimassa maailmassa. Roos (2015) jakaa myös vuorovaikutustutkimuksessaan päiväkotiarjen lasten ja aikuisten todellisuuteen. Lasten omaa todellisuutta hallitseva toiminta oli leikki. (m.t., s. 159-160.)

Kiili (2006) on tutkinut esiopetusikäisten lasten voimavaroja, joita lapset tarvitsevat toimia-
akseen, osallistuakseen ja kehittääkseen kouluympäristöä. Kiilin esittämät voimavarat voivat olla sekä lasten osallisuutta edistäviä että estäviä. Tutkimuksessa voimavarat on jaettu kulttuurisiin, sosiaalisiin, materiaalsiin ja inhimillisiin voimavaroihin. Kulttuurisia voimavaroja olivat lapsuus- ja lapsikäisyys, ikä sekä tieto- ja tiedonvälityksen mahdollisuudet. Sosiaaliset voimavarat liittyivät vuorovaikutussuhteisiin aikuisten ja toisten lasten kanssa sekä lähiyhteisöjen toimivuuteen. Materiaalisia voimavaroja lasten osallistumiseen olivat taloudelliset eli rahalliset resurssit sekä materiaaliset fyysisiin tiloihin ja tavaroihin liittyvät resurssit, kuten ilmoitustaulujen, keskusturion ja tietokoneiden käytön mahdollisuus. Inhimilliset voimavarat ovat yksilöiden erilaisia intressejä ja kykyjä, joita on mahdollista hyödyntää ryhmän yhteisenä voimavarana. (Kiili, 2006, s. 85-90.) Lasten voimavarat osal-

lisuuteen ovat päiväkodin kontekstissa hieman erilaisia kuin koulussa esimerkiksi fyysisten tilojen suhteen, mutta kaikkia Kiilin mainitsemia voimavaroja voidaan löytää myös päiväkodeista.

Alla olevassa kuviossa on koottuna yhteen käsiteltyjä lasten osallisuuden määritelmiä. Kuvio on lainattu hieman muokattuna toisen kirjoittajan kandidaatintutkielmasta (Rintasaari, 2014, s. 5). Tutkielmaa varten sitä on muokattu Turjan (2010, s. 42) kuvioista *Lasten osallisuuden moninaisuuden kuvaus*. Kuvion tarkoituksena on rakentaa kokonaiskuvaa monimuotoisesta osallisuuden käsitteestä.



Kuvio 1. Lasten osallisuuden monimuotoisuus. (Lainattu ja muokattu Rintasaari, 2014, s. 5; mukailen Turja, 2010, s. 42).

Lasten osallisuuden eri ulottuvuudet ja määritelmät eivät ole toisistaan erillisiä vaan ulottuvuudet limittyvät toisiinsa. Esimerkiksi yhteisöllisyyden syntymiseksi tarvitaan vuorovaikutusta ja lasten osallisuuden voimavarat liittyvät myös valtasuhteisiin, vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen. Kuviossa esiintyvää *Valtasuhteet* käsitettä avataan tarkemmin luvussa 2.4, joka käsittelee lastentarhanopettajan ja yleisemmin aikuisen roolia lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Tutkimuksessamme lasten osallisuus ymmärretään kuvion

mukaisena monimuotoisena ilmiönä, joka käsittää lasten osallisuuden syvemmin kuin pelkästään mielipiteiden kuuntelemisena ja huomioimisena.

2.3 Lasten osallisuus päiväkodissa

Siirtyminen kotoa päiväkotiin on suuri muutos. Lapset alkavat viettämään paljon aikaa ikätovereidensa parissa. Lapsi alkaa rakentamaan suhdettaan toisiin lapsiin ja aikuisiin sekä opettelee lapsena olemista. Lasten kannalta tärkeää onkin vertaisten kohtaaminen ja toisten lasten kanssa toimiminen, mitkä eroavat aikuisten kanssa olemisesta. Leikissä ja neuvotellessaan vertaisten kanssa lapsi kokee hallinnan tunnetta elämästään ja kyseenalaistaa aikuisten päätöksiä. Ryhmässä toimiminen tarjoaa lapsille oman sosiaalisen tilan, jossa tärkeämpää on mukana olo kuin toiminnan päämäärä. (Lehtinen, 2001, s. 82–85.)

Päiväkodissa lasten osallisuus yhteiskuntaan rakentuu monella eri ulottuvuudella. Ryhmässä toimimalla lapsi omaksuu sosiaalisia ja kulttuurisia valmiuksia ja saa niiden vahvistamiseen tarvittaessa aikuisen tukea. Toimiessaan päiväkodissa lapsi saa kokemuksen myös ryhmään kuulumisesta ja alkaa näkemään itsensä osana laajempia kodin ulkopuolisia yhteisöjä. Lapsi muodostaa mielikuvia siitä, miten kodin ulkopuolisessa maailmassa tulisi toimia ja mitä palveluita yhteiskunnassa tuotetaan. Päiväkotien aikuiset toimivat näiden kulttuuristen ja sosiaalisten toimintatapojen edustajina ja rakentavat yhdessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa suhdetta ryhmään ja laajemmin yhteiskuntaan. Päiväkodissa lapsista rakennetaan tietynlaisia yhteiskunnan jäseniä, joten on tärkeää, että myös lapset saavat olla mukana päiväkodin toiminnan suunnittelussa. (Virkki, Nivala, Kiilakoski & Gretschel, 2012, s. 180; Rasku-Puttonen, 2006, s. 113, 125.)

Osallisuus on merkittävintä silloin, kun se on osa lapsen arkea ja jokapäiväistä elämää (Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 3). Pienten lasten osallisuus lähtee mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa lapsille tarjoutuu konkreettisia kokemuksia vaikuttamisesta ja kuulukseksi tulemisesta (Turja, 2012, s. 47). Päiväkotiympäristö tarjoaa lapsille myös oikeuden vaikuttaa tärkeisiin päätöksiin, mikä muuten olisi yhteiskunnassa lapsille melkein mahdotonta (Thomas, 2007, s. 214). Päiväkodissa vuorovaikutus on aikuisten organisoimaa, joten lasten osallisuuden toteutumistavat ovat aikuisten ajattelusta ja asenteista kiinni. Lasten kanssa työskentelevät aikuiset mahdollistavat lasten osallisuuden ja lapsi rakentaa osallisuuttaan toimiessaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. (Rasku-Puttonen, 2006, s. 113, 125; Virkki ym., 2012, s. 180-181.)

Käytännössä päiväkodeissa lasten osallisuus on kiinnittynyt lasten arkeen ja leikkiin. Lapset saavat rakentaa leikkinsä ja leikkiympäristönsä itse. Aikuinen tarjoaa lapsille mahdollisuuden, puitteet ja välineet oman leikin, arjen ja osallisuuden toteuttamiseen. Toiminnan ideat voivat lähteä aikuisista tai lapsista, mutta ne kytketään lasten mielenkiinnon kohteisiin ja niitä kehitetään lasten toiveiden mukaan. Päiväkodin perustoiminnot ja päivärytmi tulisi olla joustavia, jotta lapset voisivat vapaammin toimia omien tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Usein arjen tilanteissa haasteita aiheuttaa ristiriita ryhmätoiminnan ja yksilöllisyyden välillä. Voiko yksi lapsi järkevin perustein olla pukematta kurahousuja, kun kaikilla muilla on kurahousupakko. Aikuisen päätäntävalta ja vallankäyttö näkyvätkin päiväkodissa usein perushoidollisissa tilanteissa. (Virkki ym., 2012, s. 182-185.)

Usein lasten osallisuus määritellään ja nähdään lasten kuulemisena tai kuuntelemisena. On kuitenkin mentävä pidemmälle, jotta voimme oikeasti tietää ja kuulla, mitä lapset sanovat ja mitä he tarkoittavat (Sinclair, 2004, s. 110-113). Turtiaisen (2001) tutkimuksessa kuuleminen tarkoittaa kuulluksi tulemisen mahdollisuuden lisäksi myös mahdollisuutta vaikuttaa. Kuulemisesta voidaan puhua vaikuttamisena tai osallistumisena, joka käytännössä tarkoittaa toiminnassa mukana olemista ja siihen ja sen muotoutumiseen vaikuttamista. Lapsella tulee olla mahdollisuus kertoa itse omista asioistaan ja kokea, että hänen ajatuksiaan arvostetaan ja niistä ollaan kiinnostuneita. Lapsen kuunteleminen edellyttää, että aikuinen kuuntelee lasta ja hänellä on siihen aikaa. Kuunteleminen päiväkodissa tarkoittaa lapsen yksilöllistä huomiointia sekä vaihtoehtojen tarjoamista lapsille. Lapset saavat päättää esimerkiksi leikeistään ja askarteluun käytettävistä materiaaleista. (Turtiainen, 2001, s. 50, 56-57.)

Piironen (2007) mukaan lasten osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, miten hyvin lapset pääsevät oikeasti osallistumaan oman elämänsä suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Suurin este tai hidaste lasten osallistumiselle onkin hänen mukaansa aikuiskeskeinen suunnittelu ja kehittäminen. Lasten osallisuutta voidaan tukea päiväkodissa antamalla lapsille virikkeitä ideointiin, apua tiedon hankkimiseen, ottamalla lapset mukaan suunnitteluun, yhteiseen päätöksentekoon, toimintaan ja sen arviointiin. 5-6 vuotiaille Piironen määrittelee osallisuuden olevan osallistumista ja kuulluksi tulemistä lapsen lähiympäristöissä. Näissä ympäristöissä lapsi opettelee oman toiminnan säätelyä, toimimaan osana ryhmää sekä tekemään pieniä työtehtäviä, kuten ruokapöydän kattamista tai pöytien pyyhkimistä. (Piironen, 2007, s. 8-9; Rasku-Puttonen, 2006, s. 112-113.)

Pekin ja Tammisen (2002) tutkimuksen mukaan lasten osallisuutta päiväkodissa rajoittavat eniten resurssien riittämättömyys. Lastentarhanopettajien mielestä tärkeää on aikuisten lapsille antama aika, jolloin voidaan keskustella, pohtia ja kuunnella lasta. Lasten osallisuuden toteutumisen kannalta aikuisen läsnäolo on keskiössä, mutta sitä rajoitetaan liian vähäisellä työntekijöiden määrällä ja suurilla ryhmillä. (m.t., s. 26.) Stenvallin ja Seppälän (2008) pääkaupunkiseudun tutkimuksessa lasten osallisuutta rajoittavia tekijöitä olivat lasten ikä, ajan puute, ryhmämuotoinen toiminta sekä henkilökunnan vähyys ja aikuisten asennoituminen (m.t., s. 13-15, 41; myös Venninen, Leinonen ja Ojala, 2010). Myös Turtiaisen (2001, s. 57) tutkimuksen mukaan päiväkodissa käytettävissä olevat resurssit sekä toimintaperiaatteet estävät lasten kuulemista ja osallisuutta.

Ruotsissa toteutetussa tutkimuksessa esikouluikäisiltä lapsilta kysyttiin luulevatko he aikuisten tietävän, mitä he haluavat esikoulussa tehdä. Lasten vastaukset olivat kielteisiä ja syiksi lapset mainitsivat etteivät aikuiset ole läsnä, he eivät voi kuulla ja nähdä kaikkea tai aikuisilla on niin paljon muuta tekemistä. Osa lapsista mainitsi myös etteivät he ole kertoneet aikuisille. (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001 s. 178.)

Turtiainen nostaa tekstissään esiin vastuun ja vallan: kuinka paljon valtaa lapsille on hyvä antaa ja kuinka paljon haluamme sitä antaa. Varhaiskasvatuksessa haasteena onkin yhdistää lapsen osallisuus ja toisaalta turvata lapsen hyvinvointi. On ajateltu, että aikuinen tietää, mikä lapselle on parasta, vaikka lasten mielipiteitä ei ole kuultu. Tärkeää olisikin, että tällainen aikuisten luoma asetelma pystyttäisiin murtamaan ja lapset nähtäisiin kyvykkäinä oman elämänsä asiantuntijoina. Lapset oppivat vastuuseen kantamalla vastuuta, mutta lasten asiantuntijuuden arvostaminen ei tarkoita, että lapsi joutuu kantamaan vastuuta samalla tavalla kuin aikuinen. (Turtiainen, 2001, s. 60; Virkki ym., 2012, s. 180.)

Päiväkodin tulisi olla paikka lasten osallistumiselle ja vaikuttamisen harjoittelulle, joiden avulla lapset oppivat, että heidän mielipiteitään ja tunteitaan kunnioitetaan sekä arvostetaan (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001, s. 187). Aikuiset ja aikuisuus ovat päiväkodissa tärkeitä, koska on heidän kiinnostuksestaan riippuvaista toteutuuko lasten osallisuus. Aikuiset voidaan nähdä täten voimavaroina lasten osallisuudelle. He kannustavat sekä tarjoavat tukea ja apua lasten osallistumiseen. (Kiili, 2006, s. 129, 135.) Turjan (2010, s. 34) mukaan aikuisilla on valta mahdollistaa tai evätä lapsilta osallistumisen mahdollisuus. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin aikuisten valtaa ja roolia lasten osallisuuden mahdollistamisessa.

2.4 Lastentarhanopettaja mahdollistamassa lasten osallisuutta

Lapsen kokemus osallisuudesta ja arvostuksen tunteesta muodostuu jo varhaisessa lapsuudessa. Päiväkoti on merkittävä paikka jokapäiväisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kannalta, sillä osallisuuden kehittyminen vaatii lapselta taitoja toimia sosiaalisissa suhteissa. Sosiaalisia taitoja aletaan opettelemaan jo vanhempien ja lapsen vuorovaikutuksessa, mutta myös päiväkodissa ja koulussa on luotava puitteet sosiaalisten taitojen oppimiselle. Se, miten lasten osallisuus mahdollistuu, on riippuvaista päiväkodissa työskentelevistä aikuisista. (Rasku-Puttonen, 2006, s. 113, 125.)

Kuviossa 1. esittämämme lasten osallisuuden *Valtasuhteet*-ulottuvuus kuvaa aikuisen roolia, toimintaa ja valtaa suhteessa lapsiin. Aikuisella katsotaan olevan valta evätä tai edistää lasten osallisuutta, jolloin aikuisen asenteet, näkemykset ja toiminta ovat lasten osallisuuden toteutumisen kannalta merkittäviä (Turja, 2010, s. 34; Venninen, Leinonen ja Ojala, 2010; Stenvall & Seppälä, 2008). Osallisuus antaa lapsille mahdollisuuden toimia, jolloin kyse on vallan jakamisesta. Lapsille annetaan valta muuttaa yhteisöä, johon he kuuluvat. (Kiilakoski ym., 2012, s. 15.)

Tässä alaluvussa tarkastellaan lasten osallisuutta kolmen eri teeman kautta (2.4.1-2.4.3): aikuisen lapsinäkemys ja asenne, aikuisen rooli ja toiminta sekä tikas- ja tasomallit osana aikuisen toimintaa. Kaikissa teemoissa on nähtävillä aikuisten valta, joka määrittelee lasten mahdollisuuksia osallistua.

2.4.1 Aikuisen lapsinäkemys ja asenne

Lapsikonstruktiot kulttuurissamme määrittävät sitä, miten lapset nähdään ja siten myös millaisia mahdollisuuksia aikuiset antavat lasten osallisuudelle. Se, nähdäänkö lapsi aktiivisena toimijana vai toiminnan passiivisena kohteena ja ongelmana, asettaa lapsen osallisuudelle erilaiset mahdollisuudet. Passiivisena kohteena tai jopa ongelmallisena nähty lapsi on aikuisen kasvatusta ja tukea tarvitseva, joka ei kykene päättämään asioistaan. Ajatellaan, että aikuisella on tieto siitä, miten lapsi oppii ja mitä tarvitsee. Aktiivinen käsitys lapsesta taas korostaa lapsen aktiivista roolia oppimisessa ja tiedon rakentamisessa. (Karlsson, 2003, s. 42-47.) Keskiössä lasten osallisuuden toteutumisessa on aikuisten käsitys lapsesta ja lapsuudesta, joka näkyy toiminnassa ja aikuisen suhtautumisessa lapsiin.

Kiilin (2006) tutkimuksessa lasten omat käsitykset lapsista ja aikuisista näyttäytyivät osallisuutta estävinä. Lasten mukaan he eivät vielä itse olleet ihmisiä ja vain aikuiset pystyttiin määrittelemään ihmisiksi. Tällainen lasten näkemys itsestä sekä lapsista ja lapsuudesta yleensä heijastelee kulttuurista käsitystä lapsesta keskeneräisenä. (m.t., s. 141.) Lisäksi Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimuksessa osallisuus nähtiin ehdollisena ja aikuiset määrittivät sen, missä ja miten lasten osallisuus huomioidaan (m.t., s. 13). Eskelinen ja Kinnunen (2001) kirjoittavatkin, että lasten matka täysvaltaisiksi yhteiskunnan subjekteiksi on pitkä ja kesken. Vaaditaan uudenlainen ymmärrys lapsuudesta yhteiskunnan tutkijoiden ja toimijoiden kesken. (m.t., s. 10.)

Aikuisten asennoituminen lasten osallisuuteen määrittelee sitä, miten lasten osallisuus mahdollistuu tai estyy. Thomas (2002) löysi tutkimuksessaan neljä erilaista aikuisten lähestymistapaa lasten osallisuuteen. (m.t., s. 171; myös Oranen, 2008, s. 11-12.) Kliinisessä lähestymistavassa lapset nähdään hoivaa tarvitsevinä. Osallisuus on riippuvainen lasten emotionaalisesta kapasiteetista. Lapset jätetään ulos päätöksenteosta koska ajatellaan, etteivät he ole valmiita tekemään päätöksiä tai eivät ymmärrä mistä ovat päättämässä ja mitä seurauksia päätöksillä on. Thomasin tutkimuksessa kliinisen lähestymistavan sisältä löytyi toisaalta myös erittäin herkkää lasten sitouttamista ja mukaan ottamista. Byrokraattinen lähestymistapa korostaa organisaation vaatimuksia ja muodollisia kriteereitä. Byrokratialla perusteltiin lasten osallisuutta, joka nähtiin osana organisaation vaatimuksia. Toisaalta byrokratia esti lasten osallisuuden, koska organisaatio oli työntekijöiden mielestä joustamaton ja muut velvoitteet estivät lasten mukaan ottamisen. (Thomas, 2002, s. 171.)

Kolmannessa, arvosidonnaisessa lähestymistavassa lasten osallistuminen nähtiin positiivisena asiana itsessään. Lasten osallisuutta pidettiin lasten oikeutena tai sen nähtiin parantavan päätöksentekoa, käytäntöjä sekä lopputuloksia. Arvosidonnaisen lähestymistavan omaavat aikuiset kokivat lasten osallisuuden edistämisen tehtäväkseen. Neljännessä lähestymistavassa, kyynisyydessä, aikuiset ajattelivat lasten olevan kykenemättömiä tietämään, mikä on heille parasta. Lapsilla nähtiin olevan jo valmiiksi liikaa valtaa, lapset olivat manipuloivia ja pilalle hemmoteltuja tai lapset halusivat valtaa ilman vastuuta. (m.t., s. 171.)

Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003) liittävät osallisuuden lapsen näkökulmaan. Heidän mukaansa lapsen näkökulman saavuttamista edistää aikuisen asenne, jossa aikuinen arvostaa lasten omaa kulttuuria ja heidän tapaansa kokea ja ymmärtää maailmaa. He puhuvat lapsen näkökulmasta ja aikuisen näkökulmasta lapsesta, jotka eivät useinkaan kohta.

Jotta lapset pystyisivät osallistumaan päätöksentekoon sekä pedagogisiin prosesseihin, aikuisella tulisi olla tietoa lapsen käsityksistä, aikuisen tulisi kuunnella lasta sekä asettua lapsen paikalle. Muutkin pedagogiset keinot, kuten havainnointi, haastattelu sekä videointi auttavat opettajaa pääsemään lähemmäs lasten ajatusmaailmaa ja ymmärtämään, mitä lapset tarvitsevat ja arvostavat. Aikuisen on tärkeää ymmärtää, etteivät lapset ole homogeenistä massaa vaan jokainen lapsi on subjekti. Aikuisen tulee kuunnella lasta ja jättää omat oletuksensa syrjään. Vain siten aikuinen voi päästä lähemmäs lapsen subjektiivista tarkoitusta. (m.t., s. 70, 79-80.)

Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimus tuo esille sen, että osallisuutta tukevien käytännön toimintatapojen yleistyminen on tärkeää, koska niiden kautta toteutuva lapsen osallisuus muuttaa myös aikuisten käsitystä lapsista ja osallisuudesta. Tätä kautta koko organisaation yhteisen suhtautumisen muutos mahdollistuu. Sitä pidettiin tutkimuksen tärkeimpänä edellytyksenä lasten osallisuuden mahdollistumisen kannalta. (m.t., s. 24, 28-30, 40.) Myös Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair (2003, s. 7, 23) mainitsevat tärkeänä osallisuuden kannalta organisaatiokulttuurin muutoksen kohti osallisuuden tukemista. Tätä edistää positiivisten vuorovaikutussuhteiden luominen osallistujien välille sekä henkilökunnan tietoisuuden herääminen (m.t., s. 48; Turja, 2010, s. 44).

2.4.2 Aikuisen rooli ja toiminta

Lasten osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa aikuisen osalta luottamuksen osoittamista lapsille. Osallisuuden toteutuminen vaatii aikuiselta rohkeutta ja hyvää itseluottamusta heittäytyä lasten kanssa uusien asioiden vietäväksi. (Turja, 2012, s. 52-53.) Osallistavan kasvatuksen mahdollistaa aikuisten sitoutuminen tilan antamiseen lapsille. Aikuisen tulee olla aidosti kiinnostunut ja läsnä arjessa sekä fyysisesti että henkisesti. Aikuisen tehtävänä on antautua vuorovaikutukseen ja asettua tasavertaiseen keskusteluun lasten kanssa. Hänen täytyy havainnoida lapsia, tukea heidän vuorovaikutustaan, rakentaa tietoa yhdessä lasten kanssa sekä esittää avoimia kysymyksiä, jotka auttavat lasta löytämään ratkaisun itse. (Virkki ym., 2012, s. 181-182; Emilson & Folkesson, 2006, s. 235.) Aikuisen on tärkeää myös pohtia, ketkä lapset otetaan mukaan ja toteutuuko osallisuus tasavertaisesti kaikkien lasten kohdalla. Usein ulos jäävät ne, joilla on esimerkiksi kommunikaatiovaikeuksia tai muita erityistarpeita. (Sinclair, 2004, s. 112.)

Piironen (2007) kirjoittaa lasta osallistavien ryhmien ohjaajan oppaassaan aikuisten roolista. Tärkeitä ovat aikuisten asenne, ilmapiiri, yhteiset pelisäännöt, aikuisen rooli aktivoijana sekä aikuisen vastuu. Aikuisen asenteesta ja lapsinäkemyksestä riippuu se, millaisia voimavaroja ja resursseja lapsilla on käytettävissä. Aikuisen täytyy tuntea lapset ja tietää, minkä tasoista asioista lapset pystyvät päättämään. Ilmapiiriin tulee olla osallisuutta tukevassa ryhmässä turvallinen, lasta arvostava ja merkityksellinen lapselle. Tärkeää on yhteisöllisyyden tunne ja erilaisuuden kunnioittaminen ryhmässä. Ryhmän säännöistä neuvottelu ja niiden syiden avaaminen kuuluvat myös osallisuuteen. Lapsi oppii kantamaan vastuuta, keskustelemaan ja tekemään yhteisiä päätöksiä. Aktivoivalla aikuisella tarkoitetaan aikuisen ihmettelevää ja kysyvää roolia. Aikuinen aktivoi lapsia ajattelemaan itse avoimilla kysymyksillä. Tärkeää on myös keskustelun virittäminen ja ohjaus varsinkin pienimpien lasten kohdalla. Aikuisella on kokonaisvastuu lasten toiminnasta ja osallisuudesta sekä lasten kehityksen ja ikätason mukaisesta toiminnasta. (Piironen, 2007, 10-11.)

Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) ovat määritelleet tutkimuksensa perusteella neljä kulmakiveä, jotka kuvaavat aikuisten toimintaa lasten osallisuuden edistämiseksi. Ensimmäisen kulmakiven mukaan aikuisen tulee *”luoda myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri osallisuudelle”*. Toinen kulmakivi painottaa aikuisen ammattitaitoa *”kerätä lapsesta eri tavoin tietoa ja päästä sisälle lapsen maailmaan”*. Kolmas kulmakivi on *”aikuisen kyky hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle”*. Viimeinen kulmakivi vaatii aikuiselta taitoa *”kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssä”*. (m.t., s. 62.)

2.4.3 Tikas- ja tasomallit osana aikuisen toimintaa

Osallisuudesta on kehitetty erilaisia tikas- tai tasomalleja, jotka kuvaavat ja käsitteellistävät lasten osallisuuden mahdollisuuksia suhteessa aikuisten toimintaan (Eskel & Marttila, 2013, s. 79). Osallisuus ja valta esiintyvät Arnsteinin (1969) kehittämässä kahdeksan askelman tikasmallissa, jossa kuvataan kansalaisten osallistumista yhteiskunnassa. Arnsteinin tikkaiden alimmalla tasolla on kansalaisten manipulointi ja ylimmällä kansalaisen kontrolli. Mitä korkeammalle portaikossa noustaankin sitä enemmän valtaa sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia kansalaisilla on. (m.t., s. 217-223.)

Shier (2001) ja Hart (1997) ovat luoneet Arnsteinin portaikon pohjalta yhden tunnetuimmista lasten ja nuorten osallisuuden malleista, joiden tarkoituksena on ohjata aikuisten työskentelyä lasten osallisuuden edistämiseksi. Mallit helpottavat hahmottamaan osallisu-

den eri tasoja ja valtaulottuvuuden tarkastelulla pyritäänkin estämään lasten osallisuuden rajautumista merkityksettömäksi sekä tekemään näkyväksi näennäisosallisuutta (Hart, 1997, s. 40; Kiilakoski ym., 2012, s. 16).

Hart (1992) on luonut lasten ja nuorten osallisuuden tikapuut, jotka muodostuvat kahdeksasta askelmasta. Askelmat kulkevat manipulaatiosta kohti lapsilähtöistä, jaettua päätöksentekoa aikuisten kanssa. Kolme alinta askelmaa kuvaavat näennäisosallisuutta, joiden avulla Hart halusi tuoda esiin sitä, mitä osallisuus ei ole. (Hart, 1997, s. 40-41, 45.) Manipulaatiolla (*Manipulation*) tarkoitetaan lasten mukanaoloa aikuisten organisoimassa toiminnassa, jossa lapsilla ei kuitenkaan ole tietoa toiminnan tavoitteista tai merkityksestä, eivätkä he ole osana päätöksenteko- tai valintaprosessissa. Dekoraatiolla (*Decoration*) Hart kuvaa aikuisen toimia, joissa lapsia käytetään ikään kuin koristamassa tapahtumaa. Lapsilla ei ole osaa tapahtuman rakentamisessa eikä tietoa tapahtuman tarkoituksesta. Dekoraatiossa, toisin kuin manipulaatiossa, aikuiset eivät yritä esittää lasten olevan idean takana, vaan käyttävät heitä koristamassa tai vahvistamassa sanomaa. Tokenismissä (*Tokenism*) lapsille annetaan näennäisesti ääni, mutta heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa aiheen sisältöön, kommunikaatiotyyliin tai heillä ei ole tarvittavia tietoja omien mielipiteiden muodostamiseksi. (Hart, 1992, s. 9-10.)

Seuraavat viisi askelmaa kuvaavat aitoa osallisuutta. Lasten ei tarvitse aina toimia tikkaiden ylimmällä askelmalla, vaan lapset saavat itse valita, millä tasolla haluavat toimia milloinkin. Askelmien avulla toimintaa voidaan kuitenkin suunnitella siten, että se luo jokaiselle lapselle mahdollisuuden toimia kykyjensä mukaisesti korkeimmalla mahdollisella tasolla. (Hart, 1997, s. 42.) Neljäs porras (*Assigned but informed*) kuvaa lapsia osallistavan toiminnan vaatimuksia. Lasten osallisuuden kannalta on tärkeää, että lapset ymmärtävät toiminnan tarkoituksen sekä tietävät kuka on tehnyt heidän osallistumistaan koskevat päätökset ja millä perusteilla. Lapsilla tulisi olla toiminnassa oikeasti merkittävä rooli sekä tarpeeksi tietoa toiminnasta ennen siihen ryhtymistä. Viidennellä portaalla (*Consulted but informed*) korostuvat lasten ymmärrys aikuisten johtaman toiminnan prosessista sekä heidän mielipiteidensä vakavasti ottaminen. Kuudennella askelmalla (*Adult initiated, shared decisions with children*) toiminta on edelleen aikuislähtöistä, mutta lapset otetaan mukaan päätöksentekoon. Seitsemännellä askeleella (*Child initiated and directed*) toiminta on lähtöisin lapsista ja lasten itsensä ohjaamaa. Viimeinen askelma (*Child initiated, shared decisions with adults*), joka kuvaa lapsilähtöistä toimintaa ja jaettua päätöksentekoa aikuisten kanssa, on osallisuuden tikkaiden korkein osallisuuden taso. Tällä tasolla lapset ja nuoret

pystyvät viemään projekteja ja toimintoja läpi itsekin, mutta jos lapset haluavat ja kokevat hyötyvänsä aikuisen vallasta, heidän on mahdollista ottaa aikuiset mukaan. Myös havainnoiva aikuinen voi tarjota lapsille apua, mutta avun vastaanottamisen tulee olla vapaaehtoista. (Hart, 1992, s. 11-14; Hart, 1997, s. 45.)

Hartin (1992) mallia on kritisoitu koska se antaa ymmärtää lasten osallisuuden alhaalta ylöspäin kuljettavana prosessina (Alanko, 2013, s. 55). Lasten ei tarvitse kuitenkaan aina toimia tikkaiden ylimmällä askelmalla, vaan lapset saavat itse valita millä tasolla haluavat toimia milloinkin. Askelmien avulla toimintaa voidaan kuitenkin suunnitella siten, että se luo jokaiselle lapselle mahdollisuuden toimia kykyjensä mukaisesti korkeimmalla mahdollisella tasolla. Tikasmalli on saanut kritiikkiä myös puolueellisuudesta koska sen nähdään edustavan länsimaalaista käsitystä osallisuudesta. (Hart, 1997, s. 41-42; myös Alanko, 2013, s. 55.)

Shierin (2001) mallin pohjana on toiminut niin ikään Hartin (1992) tikasmalli. Sen tarkoituksena ei ole kuitenkaan ollut korvata mallia, vaan toimia lisätyökaluna erilaisten lasta osallistavan toiminnan näkökulmien löytämisessä. Shierin mallista puuttuvat Hartin kolme alinta askelmaa, vaikka niiden on todettu olevan yksi työn hyödyllisimmistä osista näennäisosallisuuden tunnistamisessa ja poistamisessa toiminnasta. Malli koostuu viidestä osallisuuden tasosta: 1) Lapsia kuunnellaan, 2) Lapsia tuetaan näkemyksiensä ilmaisemisessa, 3) Lasten näkemykset otetaan huomioon, 4) Lapset osallistuvat päätöksentekoprosesseihin sekä 5) Lapset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. (Shier, 2001, s. 110.)

Jokaisella tasolla on kolme eri vaihetta. Ensimmäinen vaihe (*opening*) tarkastelee yksittäisen työntekijän sitoutumista toimimaan tason mukaisesti. Toinen vaihe (*opportunity*) kuvaa työntekijöiden toimintaa ja sen toteuttamista vaativien tarpeiden täyttymistä kuten osallisuuden tukemiseen tarvittavien tietojen ja taitojen hankintaa. Kolmannessa vaiheessa (*obligation*) organisaatiossa vaaditaan ja velvoitetaan työntekijöitä toimimaan tietyllä tavalla osallisuuden edistämiseksi. Osallisuus on ikään kuin sisäänrakennettu organisaatioon. Esimerkiksi lasten kuunteleminen tarkoittaa ensimmäisessä vaiheessa, että aikuiset ovat valmiita kuuntelemaan lapsia. Toisessa vaiheessa aikuiset toimivat siten, että lasten kuunteleminen on mahdollista. Kolmannessa vaiheessa lasten kuuntelemisesta tulee organisaatiossa julkilausuttu käytäntö, jota jokaisen työntekijän tulee toteuttaa. Täysi osallisuus edellyttää mallin mukaan aikuisten sitoutumista jakamaan valtaa ja vastuuta eli antamaan niitä ainakin osittain lapsille. (Shier, 2001, s. 110-112.)

Viiden eri tason ja kolmen eri vaiheen kautta Shierin malli muotoutuu 15 kysymykseksi, joiden kautta lukija voi selvittää, missä vaiheessa ja millä tasolla he ovat tällä hetkellä sekä määrittää seuraavat askeleet lasten osallisuuden edistämiseksi. Työntekijä tai organisaatio ei yleensä toimi vain yhdellä tasolla vaan voi toimia samanaikaisesti eri tasoilla ja eri vaiheissa. Shierin mallissa ei ole erillistä tasoa lasten päätöksenteolle ilman aikuisia, vaikka tällaista päätöksentekoa tapahtuu koko ajan esimerkiksi lasten leikeissä. Shier tunnistaa tällaiset tilanteet, mutta perustelee mallissaan tarkastelevansa lasten ja aikuisten vuorovaikutusta, jolloin lasten itsenäinen päätöksenteko ei sovi malliin. (Shier, 2001, s. 110, 115.)

Vertailtaessa Hartin ja Shierin malleja Shierin mallissa päästään hieman syvemmälle. Hartin malli jättää enemmän tulkinnanvaraa kun Shierin malli, joka kertoo suoraan mitä osallisuuden täyttyminen tietyllä tasolla vaatii sekä laittaa aikuisen pohtimaan onko oikeasti itse ja onko organisaatio valmis tekemään kuten taso vaatii. (Johansson, 2014, s. 26–27.)

3 Lastentarhanopettajien koulutus

Osallisuuden rinnalla tarkastelemme lastentarhanopettajaksi pätevöittävien koulutusten teoriapohjaa, sillä tutkimusaineistomme koostuu kahden erilaisen koulutustaustan opiskelijoista. Ensin käymme läpi varhaiskasvatusta (3.1.1) ja sosiaalipedagogiikkaa (3.1.2), jotka taustoittavat opetussuunnitelmia. Lapsilähtöisyys näyttäytyy lastentarhanopettajiksi opiskelevien opetussuunnitelmissa muita pedagogisia suuntauksia selkeämmin, joten tarkastelemme hieman myös sen taustaa alaluvussa 3.1.3. Koulutusten kirjoitettuja opetussuunnitelmia esitellään alaluvussa 3.2. Pohjatyönä toimii opetussuunnitelmia vertaileva kandidaattitutkielma (Oikarainen, 2014) sekä ajankohtaiset selvitykset ja arvioinnit suomalaisen varhaiskasvatuksen koulutusten tilasta (Alila ym., 2014; Karila, Harju-Luukkainen ym., 2013).

Laadukkaan varhaiskasvatuksen avaintekijöihin kuuluu korkeasti koulutettu ja ammattimainen henkilökunta (Taguma, Litjens ja Makowiecki, 2012, s. 9; Fenech, 2011, s. 103). OECD:n laatukartoituksessa (2012) suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuuksiin luokiteltiin henkilöstön korkeatasoinen koulutus, sen ammattimainen kehitys sekä työolosuhteet (Taguma ym., 2012, s. 10; ks. myös Alila ym., 2014, s. 53). Myös suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavassa Vasun perusteissa (2005) ammattitaitoinen henkilöstö nähdään varhaiskasvatuksen keskeisenä voimavarana ja laadun takeena (Stakes, 2005, s. 11).

Varhaiskasvatukselle ja erityisesti julkiselle päivähoidolle, johon tutkimuksemme kohdistuu, on suunnattu monenlaisia tehtäviä sen alkuajoista lähtien: sosiaali-, työvoima-, koulutus-, lapsi- ja perhepoliittisia sekä tasa-arvoon edistäviä tehtäviä. Samoin valtionhallinnon ohjaus on tapahtunut aiemmin sosiaali- ja terveysministeriöstä nykyisen opetus- ja kulttuuriministeriön sijaan. (Alila ym., 2014, s. 11.) Kodin ulkopuolisen lasten päivähoidon syitä tutkittaessa on arvioitu, että Suomessa edelleen painottuvat aikuiskeskeiset eli hoidolliset perusteet johtuisivat sen aiemmasta yhteiskunnan sosiaalisen tukimuodon luonteestaan (Karila, Kinos ja Virtanen, 2001, s. 14-15).

3.1 Koulutusten taustaa

Suomessa varhaiskasvatuksen tehtäviin koulutetaan henkilöstöä yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa sekä toisella asteella. Varhaiskasvatusalalle valmistutaan myös useilta eri

koulutusaloilta: sosiaali- ja terveys- ja liikunta-alalta, humanistiselta ja kasvatusalalta. Ammatti- ja koulutusnimikkeitä löytyy samoista tehtävistä useita, esimerkkinä lastentarhanopettajat, joiden koulutuksiin perehdymme tarkemmin. (Alila ym., 2014, s. 17.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö koostuu lastentarhanopettajien lisäksi johtajista, erityislastentarhanopettajista, perhepäivähoidon ohjaajista, lähi- ja lasten- ja perhepäivähoitajista sekä avustajista. Ammattinimikkeitä on useita ja ne vaihtelevat kunnittain. Henkilöstön kelpoisuusehdoista ja suhdeluvusta on säädetty laissa (272/2005). Päiväkodissa saa olla enintään seitsemän kolme vuotta täyttänyttä kokopäivähoidossa olevaa lasta yhtä koulutettua henkilöä kohden tai vastaavasti neljä alle kolmevuotiaista. Joka kolmannella päiväkodin koulutetuista henkilöistä tulee olla lastentarhanopettajan kelpoisuus ja muilla lähihoitajan kelpoisuus. (Alila ym., 2014, s. 37-38.)

Lastentarhanopettajaksi opiskelevia verratessa tarkastelemme kasvatustieteen kandidaatin (KK) ja sosionomin (AMK) koulutuksia, sillä niiden tuottama kelpoisuus on vähimmäisvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin (Laki sosiaalihuollon ... 272/2005, 7§). Koulutusten opetussuunnitelmista varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan liittyvät 60 opintopisteen opinnot ovat lakiin (272/2005) liittyvässä asetuksessa lastentarhanopettajan kelpoisuusehtona (Valtioneuvoston asetus ... 608/2005, 1§).

3.1.1 Varhaiskasvatus ja -pedagogiikka

Kasvatustieteen kandidaatin (KK) tutkinto perustuu varhaiskasvatuksen koulutuksessa kasvatustieteisiin, joka antaa valmiuksia erityisesti varhaiskasvatuksen tehtäviin. Perusopinnot (25 op) ja aineopinnot (45 op) koostuvat kasvatustieteistä (erityisesti varhaiskasvatus) ja sen lisäksi lastentarhanopettajan tutkintoon kuuluvat 60 opintopisteen varhaiskasvatusopinnot (ks. Taulukko 1). (Oulun yliopisto, 2014.)

Varhaiskasvatus on uusi alue tieteenä. Lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin 1990-luvun puolivälissä varhaiskasvatussyksikköinä. Tuolloin monitieteinen varhaiskasvatuksen tutkimusala ja -kohde alkoivat kehittyä yhtenä kasvatustieteen osa-alueena. Varhaiskasvatus näyttäytyy edelleen kasvatustieteen osa-alueena (kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus) esimerkiksi Oulun yliopistossa. Varhaiskasvatus voi olla myös oma tieteenalansa, sillä *varhais*-etuliite viittaa siihen, että tutkimuskohde on varhaiskasvatus eli kasvatettavien ikä on määritelty 0-6 tai jopa 10 -vuotiaisiin, mutta pääaineena varhaiskas-

vatustiedettä voi opiskella Suomessa ainoastaan Jyväskylän yliopistossa. (Härkönen, 2003, s. 190-191; Karila, Kinos ja Virtanen, 2001, s. 16; Välimäki, 1998, s. 25; Opetusministeriön asetus ... 568/2005.)

Suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa varhaiskasvatus (*early childhood education*) nähdään kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena ja kokonaisuutena, johon kuuluvat hoito, kasvatus ja opetus (ns. educare-malli, ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 33). Näiden painotukset vaihtelevat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Hoito mielletään usein varhaiskasvatuksessa fyysisenä hoitamisena, huolenpitona ja perushoitona. Siihen liittyy kuitenkin psyykkistä ja emotionaalista välittämistä sekä eettistä asennoitumista lapseen. (Hännikäinen, 2013, s. 30-31, 35-36; Stakes, 2005, s. 11, 15-16.)

Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeinä. Varhaiskasvatusta toteuttavien lastentarhanopettajien erityisosaaminen esimerkiksi liitetään vahvasti pedagogiseen koulutukseen ja asiantuntemukseen. Pedagogiikka tarkoittaa Suomessa kasvatuksen, opettamisen ja koulutuksen tutkimusta eli kasvatustiedettä. Kasvatus ymmärretään joissakin tapauksissa sosialisatioksi, mutta useimmiten vain sen osana. (Hännikäinen, 2013, s. 32-35.)

3.1.2 Sosiaalipedagogiikka

Sosionomien (AMK) koulutus tuottaa sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon, johon tulee sisältyä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuvia opintoja, mikäli haluaa toimia lastentarhanopettajan tehtävissä. Opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista (135 op), harjoitteluista (45 op), opinnäytetyöstä (15 op) sekä vapaasti valittavista opinnoista (15 op). Taulukossa 1 on eritelty tarkemmin perus- ja ammattiopintojen rakennetta. (OAMK, 2015.) Sosionomien koulutusohjelman tulisi pohjata vahvasti sosiaalipedagogiseen arvo-osaamiseen (Myllärinen & Tast, 2009, s. 105).

Sosiaalipedagogiikan käsite on lähtöisin 1800-luvulta Saksasta. Se pohjautuu ihmisen rationaalisuutta, autonomiaa ja vastuuta korostavaan ihmiskuvaan. Ensisijaisesti sosiaalipedagogiikka on ajattelun väline ja luonteeltaan sosiaalieettinen. Keskeistä siinä on yhteiskuntaan integroituminen sekä yksilön ja yhteisön välinen suhde. (Kurki, 2001, s. 112-113, 117-118.) Sosiaalipedagogiikka yhdistää teoriaansa kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen.

teellisen näkökulman, mutta se voidaan nähdä myös oppiaineena esimerkiksi sosionomiopinnoissa (Ranne, 2005, s. 14-15.)

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia kuvailee sosiaalipedagogiikkaa kokonaisvaltaisena varhaiskasvatuksen viitekehyksenä. *“Varhaiskasvatuksella on sekä sosiaalinen että pedagoginen tehtävä ja ne ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa.”* (Talentia, 2009, s. 4) Sosiaalipedagogiikka näyttäytyy Suomessa sosiaalityön yhteydessä, mutta se voisi olla myös varhaiskasvatuksen taustaorientaatio. Laajan toimintakentän lisäksi varhaiskasvatus tarjoaisi mahdollisuuden toteuttaa sosiaalipedagogiikan molempia tehtäviä: lasten sosialisoinnin auttamisen sekä syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja perheiden tukemisen. (Kurki, 2001, s. 130.)

Sosiaalipedagogiikkaan liitetään terminä erityisesti yhteisöllisyys, mutta myös osallisuus ja dialogisuus. Jo ajatteluntavan syntyvaiheissa sitä käytettiin välineenä ihmisten auttamisessa uudelleen osallisiksi yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden kokemusta korostetaan sosiaalipedagogiikassa erityisesti asiakkaan näkökulmasta, mutta se on valtaamassa alaa myös ammattilaisen hyvinvoinnin ja työkykyisyyden edellytyksenä. Sosiaalipedagogisen työn lähtökohtana on yksilön tai ryhmän sosiaalisen todellisuuden ja ympäristön hahmottaminen. (Ranne & Rouhiainen-Valo, 2005, s. 29-30, 33.) Sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on aktivoida ihmisiä yhteiskunnalliseen toimintaan ja elämänsä laadun parantamiseen valitseviin olosuhteisiin sopeuttamisen sijaan. Siinä on siten kyse yksilön subjektiivisuuden ja elämänhallinnan vahvistamisesta. (Myllärinen & Tast, 2009, s. 16.)

Bent Madsen on luonut Madsenin mallin, jonka avulla havainnollistetaan usein sosiaalipedagogista ammattipätevyyttä. Siinä neljä eri pätevyysaluetta 1) Tuottava, 2) Ilmaisullinen, 3) Kommunikatiivinen ja 4) Analyttinen ja synteisiä luova reflektiivinen pätevyys muodostavat ammattihenkilön toimintapätevyyden. Pätevyys näyttäytyy siten erilaisena riippuen henkilön persoonallisista vahvuuksista, mutta myös tilannekohtaisesti erilaisten haasteiden edessä pätevyysalueet painottuvat eri tavalla. (m.t., s. 34.) Madsenin mallia käytettiin viitekehyksenä myös ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmaa kehitettäessä (Myllärinen & Tast, 2009).

3.1.3 Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa

Lapsilähtöisyys erottuu lastentarhanopettajiksi opiskelevien opetussuunnitelmista muita teorioita ja pedagogisia suuntauksia selkeämmin (ks. luku 3.2). Samoin aineistoa lukiessa havaitsimme jo ensisilmäyksellä lapsilähtöisyyden painottuvan vastauksissa koulutustaus-tasta riippumatta. 1970-luvulle saakka suomalainen varhaiskasvatus on pohjannut pedago-giikkansa fröbeliläisyyteen. 70-luvulle tultaessa siirryttiin tuokiokeskeisyyteen, joka oli tuolloisen sosiaalihallituksen vahvasti normittamaa aikaa. 80-lukua sävytti edelleen vahva aikuislähtöinen toiminnan suunnittelu ja ylhäältä alaspäin annetut toiminta- ja opetussuun-nitelmat. 90-luvusta muodostui pedagogiikan kehittämisen vuosikymmen, jolloin myös lapsikeskeisyys ja -lähtöisyys nousivat kukoistukseen. (Kinos, 2001, s. 7-8, 11.)

Lapsikeskeisyyden eli lapsesta käsin lähtevän pedagogiikan juuret juontavat aina 1700-luvulle, jolloin J. Rousseau esitti sen perusajatuksia teoksessaan *Émile* (Kasvatuksesta), sen sijaan aikuis- ja lapsilähtöisyys ovat käsitteinä uudempia (Hytönen, 1993, s. 7; Kinos, 2001, s. 2). Kinos (2001) selventää lapsikeskeisyys ja -lähtöisyys käsitteiden välistä eroa asettamalla ne rinnakkain aikuislähtöisyyden kanssa siten, että lapsikeskeisyys on keskellä ääripäitä yhdistävänä ajattelutapana (m.t., s. 35-36).

Lapsilähtöisyyden taustalla nähdään vaikutteita lapsuuden sosiologiasta ja (so-sio)konstruktivismista. Niiden lisäksi vaihtoehtopedagogiikat, sosiaalipedagogiikka ja taide ihmisyyden ja elämän merkityksen kuvaajana tuovat omaa sävyään mukaan. Lapsilähtöi-syyden juuret yhtyvät lapsikeskeisen ajattelun kanssa ja erkaantuvat toisistaan vasta 80- ja 90-lukujen taitteessa. Molemmat ajattelutavat ovat siten saaneet vaikutteita aktiivisuus-, vapaus- ja sosiaalipedagogeilta: aktiivisuuspedagogiikasta lapsen omatoimisuuden ja aktii-visuuden korostamisen, vapauspedagogiikasta ennen kaikkea lapsen kunnioittamisen ja sosiaalipedagogiikasta sosiaalisten näkökohtien korostamisen. (Kinos, 2001, s. 6, 51; Hy-tönen, 1993, s. 10-11.)

Lapsilähtöinen ajattelutapa painottaa lapsen omaa kasvuprosessia varhaiskasvatuksessa. Lapsi on aktiivinen toimija oppimisprosessissaan ja luo oman suhteensa opittaviin asioihin. (Kinos, 2001, s. 30.) Lapsilähtöisessä kasvatuskäytännössä pyritään eroon aikuisen valta-asemasta tuottamalla tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lapsesta käsin havainnoimalla ja kuuntelemalla heitä (Hytönen, 2008, s. 99-100). Lapsilähtöisyys lähtee lapsen tarpeiden ensisijaisuudesta ja heidän yksilöllisyytensä kunnioittamisesta. Vakiintunut puhetapa vaatii

varhaiskasvatukselta lapsilähtöisyyttä, mutta sen merkitys ei ole selvä kasvattajille. (Kalliala, 2008, s. 19, 22.)

Aikuisen rooli muodostuu lapsilähtöisyydessä ongelmalliseksi, kun kysytään, mitä se merkitsee heidän toimintansa kannalta käytännössä. Aikuisjohtoisen pedagogiikan sijaan tarvitaan uskoa lasten kyvykkyyteen. (emt., s. 24.) Samoin demokraattisen yhteiskunnan kasvatustajärjestelmän kannalta lapsilähtöisyys asettaa haasteita toiminnan julkisuuden, hallinnoitavuuden ja arvioitavuuden suhteen. Etukäteen laadituilla suunnitelmilla pyritään tasapainoisen kasvatuksen takaamiseen kaikkien lasten kohdalla. (Hytönen, 2008, s. 99-100.)

Suomessa varhaiskasvatuksen laatua pyritään ohjaamaan nykyisellään Varhaiskasvatussuunnitelman (Stakes, 2005) perusteilla. Vasun perusteiden ohjaama ja yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus pohjautuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Suunnitelmaan on asetettu kolme kasvatuksen päämäärää, joita ovat lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymistapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Stakes, 2005, s. 11, 13.)

3.2 Opetussuunnitelmat

Tässä alaluvussa esittelemme perustietoja opetussuunnitelmista. Lyhenteellä KK tarkoitetaan jatkossa kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoa, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus ja sosionomi (AMK) -lyhenteellä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoa, joka antaa lisäksi lastentarhanopettajan pätevyyden.

Opetussuunnitelman käsitteellä voidaan tarkoittaa opetuksen etukäteissuunnittelua (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola ja Alha, 2003, s. 26). Vitikan (2009) mukaan se on kirjoitettu dokumentti, jossa määritellään opetuksen ohjaamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tekijöitä (Vitikka, 2009, s. 53). Opetussuunnitelman avulla opetuksesta muodostetaan hallittu kokonaisuus ja rakennetaan opintojaksojen väliset yhteydet. Käsitteestä on erotettavissa kolme ulottuvuutta: kirjoitettu, opetettu ja opittu opetussuunnitelma. (Karjalainen ym., 2003, s. 27-29.) Vitikan mielestä toteutunut (opetettu) opetussuunnitelma on opettajan pedagogista toimintaa ja piilo-opetussuunnitelma (opittu) kertoo enemmänkin koulun toimintakulttuurista ja kirjoittamattomista säännöistä kuin opetussuunnitelmasta (Vitikka, 2009, s. 53).

Opiskelijan näkökulmasta opetussuunnitelma tarjoaa mahdollisuuden suunnitella oppimiskokemuksiaan etukäteen (Karjalainen ym., 2003, s. 26).

Korkeakoulujen arviointineuvosto (Karila ym., 2013) arvioi osana varhaiskasvatusten koulutusten arviointia myös niiden opetussuunnitelmia. Niitä tarkasteltiin dokumentteina muun muassa viestivyyden ja läpinäkyvyyden näkökulmasta sekä niiden sisällön perusteella. Yliopistojen opetussuunnitelmat laaditaan opetussuunnitelmatyöryhmissä kahdeksi tai kolmeksi vuodeksi kerrallaan ja ne hyväksytään tiedekuntatasolla. Ammattikorkeakouluissa opetussuunnitelmien laatimis- ja hyväksymiskäytännöissä on hieman vaihtelua, mutta suunnittelussa hyödynnetään henkilökunnan ja opiskelijoiden lisäksi työelämän edustajia. (m.t., s. 57, 59, 86.)

Opetussuunnitelmia uudistetaan jatkuvasti molemmissa koulutuksissa, joten niiden täydellinen yhteensovittaminen opiskelijoiden käsityksiin teorian valossa on lähes mahdotonta. Kandidaatin tutkielmassaan Oikarainen (2014) tarkasteli senhetkistä uusinta opetussuunnitelmaa, jota käytetään myös tämän tutkimuksemme aikana. Kaikki aineistoomme kuuluvat opiskelijat ovat opiskelleet osittain kyseisen opetussuunnitelman mukaan, mutta myös aiempiin ja uudempaan (2015-2016) kuuluvia opintoja. On myös todettava, että tarkastelemme tässä yhteydessä ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Sillä on kuitenkin keskeinen merkitys opetustyön suuntaviivana ja ohjaajana (Vitikka, Salminen ja Annevirta, 2012, s. 11).

Taulukko 1. Opetussuunnitelmat 2014-2015

KK	(op)	Sosionomi (AMK)	(op)
Orientoivat opinnot	6	Opiskelu- ja viestintäopinnot	12
Kieli- ja viestintäopinnot	9	Tutkimus-, kehittämis- ja johtamisopinnot	12
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, perusopinnot	25	Sosiaalialan yhteiskunnallinen, yksilöllinen ja eettinen orientaatio	24
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, aineopinnot	45	Asiakastyön prosessien ohjaaminen+ vaihtoehtoisia opintoja	51+3
Varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot	60	Sosiaalialan hallinto ja palvelujen kehittäminen	9
Vapaasti valittavat opinnot	10	Sosiaalialan ammatillisen osaamisen	24

		syventäminen	
Sivuaine	25	Ammattitaitoa edistävä harjoittelu	45
		Opinnäytetyö	15
		Vapaasti valittavat opinnot	15
Yhteensä	180	Yhteensä	210

(Oikarainen, 2014, s. 16.)

Kasvatustieteen kandidaatin (KK) tutkintoon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (ks. taulukko 1), joka mahdollistaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Tutkinto on alempi korkeakoulututkinto (794/2004), johon vaaditaan 180 opintopistettä. Sosionomi (AMK) -tutkinto antaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden, kun siihen sisällytetään vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (608/2005). Tutkintoon johtavien opintojen pituus tulee olla 3-4 vuotta päätoimista opiskelua. Taulukon 1 perusteella kyseiset 60 opintopistettä eivät erottaudu, sillä ne koostuvat useasta osasta pakollisia ja vaihtoehtoisia opintoja. (Oikarainen, 2014, s. 15, 18; Valtioneuvoston asetus... 794/2004, 8§; 608/2005, 1§.)

Arvioinnin (Karila, Harju-Luukkainen ym., 2013) tulokset osoittavat, että sosionomien (AMK) ja kasvatustieteen kandidaattien koulutukset tuottavat profiililtaan erilaista osaamista, vaikka ne pätevöittävät samaan tehtävään esiopetusta lukuun ottamatta. Esimeriksi lastentarhanopettajalta laissakin vaadittava 60 opintopisteen kokonaisuus muodostuu tutkinnoissa hyvin erilaiseksi (ks. myös Taulukko 1). KK tutkinnoissa se rakentuu varhaiskasvatuksen substanssiopinnoista, mutta sosionomeilla siihen sisällytetään harjoittelu ja opinnäytekin, joten sisällöltään se jää suppeammaksi varhaiskasvatuksen ammatillisiin tehtäviin valmistamisessa. (m.t., s. 110-111.)

Tutkimuskysymystemme mukaisesti opintoja tarkastellaan tässä osallisuuden osalta. KK tutkintoon liittyvä opetussuunnitelma (2014-2015) ei sisällä lainkaan suoria mainintoja tai viittauksia osallisuuteen. Sen sijaan sensitiivisyys, yksilöllisyys ja lapsen aktiivisuus mainitaan opintojaksojen kuvauksissa. Sosionomien koulutusohjelmassa (2014-2015) osallisuus näkyy jo opetussuunnitelmatasolla muutamissa vaihtoehtoisissa opinnoissa. Varhaiskasvatuksen opintoihin liittyy lapsilähtöisyys vahvasti opintojaksokuvausten perusteella. Taulukossa 2 on suoria lainauksia molempien koulutusten opetussuunnitelmista, lihavoitu lainaus liittyy opiskelijoille pakolliseen kurssiin.

Taulukko 2. Osallisuus opetussuunnitelmatasolla.

KK	Sosionomi (AMK)
<p><i>”ymmärtää sensitiivisyyden, sitoutuneisuuden ja lapsen aktiivisuuden tukemisen merkityksen pienten lasten kasvatuksessa, opiskelija osaa tukea pienen lapsen kielen kehitystä ja vuorovaikutusta leikissä ja muussa ilmaisullisessa toiminnassa”</i></p> <p>Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka 3op</p>	<p><i>”Opiskelija osaa arvioida lapsilähtöistä työskentelyä.”</i></p> <p>Varhaiskasvatus 6op</p>
<p><i>”osaa havainnoida yksittäistä lasta, lapsiryhmää ja sen toiminnassa esiintyviä varhaiskasvatuksen ilmiöitä”</i></p> <p>Pedagogiset sovellukset ja analyysi 3op</p>	<p><i>”Opiskelija osaa kehittää lapsilähtöistä pedagogista työskentelyä varhaiskasvatuksessa.”</i></p> <p>Varhaiskasvatuksen pedagogiikka 3op</p>
<p><i>”ymmärtää lapsen kehityksen ja oppimisen perusteorioiden, opiskelija osaa soveltaa kehitykseen liittyvää tietoa lapsihavainnoinnissa, opiskelija ymmärtää lasten yksilöllisiä piirteitä, opiskelija kykenee reflektoidaan omaa ammatillisuuttaan suhteessa yksittäiseen lapseen”</i></p> <p>Kehityspsykologia 3op</p>	<p><i>”Opiskelija osaa arvioida lapsen etua ja osallisuutta eri toimintaympäristöissä sekä lapsen ja perheen eri elämäntilanteissa.”</i></p> <p>Lastensuojelu 6op</p>
	<p><i>”Opiskelija osaa soveltaa erilaisia työmenetelmiä, joilla tuetaan nuorten yhteiskunnallista osallisuutta ja sosiaalista vahvistamista.”</i></p> <p>Sosiaalinen nuorisotyö 6op</p>

(Oulun yliopisto, 2014; OAMK, 2015.)

4 Tutkimuksen toteutus

Parityönä toteutettava pro gradu -tutkielmamme pohjautuu molempien aiempaan perehtymiseen kandidaatintöitämme varten. Tuolloin tutkimuksemme huomiot kohdistuivat lasten osallistavaan oppimisympäristöön sekä lastentarhanopettajien koulutusten vertailuun opetussuunnitelmien tasolla. Tämä tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jossa pyrimme selvittämään lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä lasten osallisuudesta. Tutkimuksessamme on mukana opiskelijoita Oulun ammattikorkeakoulusta sekä Oulun yliopistosta. Olemme valinneet tutkimukseemme fenomenografisen tutkimusotteen, joka tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, s. 114).

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme päähuomio kiinnittyy tulevien lastentarhanopettajien käsityksiin lasten osallisuudesta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. *Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on lasten osallisuudesta?*
2. *Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla?*

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkimuskysymysten lisäksi pohtia hieman sitä, näkyvätkö myös opetussuunnitelmissa mahdolliset erot ja yhtäläisyydet osallisuuteen liittyen. Pohdintaluvussa 6 avaamme ajatuksiamme siitä, näkyvätkö opetussuunnitelmat jollain tapaa tulevien lastentarhanopettajien käsityksissä lasten osallisuudesta.

Molemmilla tutkimistamme koulutuksista on mahdollisuus hyötyä tutkimuksestamme, sillä fenomenografinen tutkimus on kehitetty vastaamaan koulutuksen haasteisiin ja se tuo tärkeää tietoa opettajille opiskelijoiden käsityksistä. Opettajien on hyvä tietää siitä, millaisiin aiempiin käsityksiin opiskelijoiden käsitykset pohjautuvat. Se haastaa heitä myös reflektimaan koulutuksen keskeistä ilmiötä. (ks. esim. Gröhn, 1989, s. 25; Marton, 1986, s. 43-44.)

Fenomenografista tutkimusta tehdessä tiedostamme, että samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat vastaajasta toiseen (Syrjälä ym., 1994, s. 114). Tutkimme erilaiset koulutustaustat omaavien opiskelijoiden käsityksiä lasten osallisuudesta päiväkodissa. Oletukse-

namme on, että opiskelijat rakentavat erityisesti koulutuksensa aikana omaa käsitystään asioista ja heille muodostuu vähitellen näkemys siitä, miten osallisuus käytännössä päiväkodissa ilmenee. Valitsimme juuri lastentarhanopettajaksi opiskelevia mukaan tutkimukseemme, koska heidän käsityksensä ovat vielä vahvasti sidoksissa koulutustaustaan ja halusimme tutkia koulutuksen vaikutusta lasten osallisuuden käsitykseen. Kaikille lapsille tulisi taata Varhaiskasvatuslain (36/1973, 7b§) mukaan mahdollisuus osallisuuteen, joten sen tulisi näkyä lastentarhanopettajien opetuksessakin koulutuksesta riippumatta.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisimmillaan ”aineiston (ja analyysin) muodon kuvaukseksi (ei-numeraalinen)” (Eskola & Suoranta, 2000, s. 13). Laadullista tutkimusta ei voida määritellä selvästi, koska sillä ei ole omaa teoriaa tai lähestymistapaa vaan se koostuu joukosta erilaisia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln, 2011, s. 6; Metsämuuronen, 2001, s. 9). Laadullisten ja määrällisten tutkimusten vastakkainasettelu on myös haasteellista ja tarpeetonta, sillä ne voivat olla toisiaan täydentäviä, poissulkevia tai vaihtoehtoisia. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä esimerkiksi ymmärtävänä ja määrällinen selittävänä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 65-66.)

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita elämän kuvaamisesta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen aineistoa pidetään ainutlaatuisena ja sitä tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Laadullisessa tutkimuksessa mukana on myös aina tutkijan arvomaailma, jonka pohjalta tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkija ei itse laadullisessa tutkimuksessa määritä mikä on tärkeää, vaan havaitsee asioita aineistosta. Tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on tutkittavien ”äänten” kuuluminen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2004, s. 152, 155.)

Aineiston ainutlaatuisuus johtaa myös siihen, että laadullinen tutkimus on hypoteesitonta. Tutkija ei lyö lukkoon ennalta oletuksiaan tutkimuksen kohteesta tai tuloksista, vaikka havainnot ovatkin tutkijan aiempiin kokemuksiin perustuvia. Kokemukset eivät saa kuitenkaan rajata tutkimuksen toimenpiteitä, vaan ne tulee tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimuksen esioletuksina. Tutkijan keskeinen asema laadullisessa tutkimuksessa antaa sekä vapauksia että asettaa haasteita, sillä toteutuksen joustavasta suunnittelusta ja toteutuksesta on pysyttävä kertomaan myös lukijalle, jotta tutkimus on arvioitavissa. (Eskola & Suoranta, 2000, s. 19-20.)

Laadullisen tutkimuksen yksi perusta on suhde käsitteiden *teoria* ja *teoreettinen* kanssa. Edellä mainittujen käsitteiden ajatellaan eri perinteissä tarkoittavan eri asioita. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teoria ja teoreettinen voidaan ajatella laadullisen tutkimuksen viitekehyyksiksi eli tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi ja niiden välisiksi merkityssuhteiksi. Tätä viitekehystä voidaan jaotella vielä kahteen eri osaan. Ensimmäinen osa sisältää aiheesta aiemmin saadut tutkimustiedot ja toinen osa tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 18-19.)

Toinen laadullisen tutkimuksen perusta on kysymys laadullisen tutkimuksen tyypittelystä teoreettiseksi tai empiiriseksi. Tällaista jakoa ei voida kuitenkaan tehdä, sillä laadullinen ja määrällinen tutkimus vaativat molemmat pohjaksi teoriaa. Peruskulmakivi laadulliselle tutkimukselle onkin tutkimuksessa saatujen havaintojen teoriapitoisuus, joka tarkoittaa tutkimuksen tulosten olevan aina subjektiivista tietoa ja riippuvaisia tutkijan ymmärryksestä sekä käytetystä havaintomenetelmästä. (m.t., s. 19-20.)

Laadullinen tutkimus voidaan ajatella prosessina, jonka kulkua ei voida etukäteen määritellä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on aineistonkeruun väline ja tutkijan tulkinat aineistosta kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen prosessi voi olla avoin ja esimerkiksi aineistonkeruuta koskevat päätökset saattavat muotoutua vasta tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirre onkin tutkittavan ilmiön avautuminen tutkijalle vähitellen ja tutkimusmenetelmien tarkentuminen sen myötä. (Kiviniemi, 2007, s. 70.)

4.2.1 Fenomenografia

Fenomenografinen tutkimus on peräisin 1970-luvulta Ruotsista, jolloin Ference Marton alkoi tutkimusryhmänsä kanssa tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, s. 114; Gröhn, 1989, s. 1). Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat ajattelun sisällölliset näkökulmat sekä niiden erot. Fenomenografiassa ajatellaan, että ihmisten käsitysten erilaisuus johtuu kokemustaustan erilaisuudesta. Fenomenografia käsitteenä koostuu kahdesta sanasta: ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografian tarkoituksena onkin tutkia, miten ihminen rakentaa tietoisuudessaan käsitystä ympäröivästä maailmasta. (Syrjälä ym., 1994, s. 114-115.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa oletetaan, että on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jotka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Ainoa todellisuus on koettu todellisuus. Näin ollen myöskään ei voida täysin kuvata todellisuutta sellaisenaan, vaan fenomenografiassa tarkoituksellista on tutkia ja kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää ja ymmärtää. (Niikko, 2003a, s. 12-17.) Marton (1982) selventää käsityksen ja kokemuksen välistä eroa siten, että meillä voi olla yleistetty ajatus jostakin (käsitys), jonka tunnemme kokemuksemme perusteella. Kokemus on hänen mukaansa jostakin konkreettista ja elettyä. (Marton, 1982, 31.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on siten perustana tietynlainen käsitys ihmisen tiedon muodostamisen, ajattelun ja ilmiöiden suhteesta. Kaikki ihmisen kokema on mukana käsitysten rakentumisen prosesseissa. Käsitys siis tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärrystä jostakin, joka perustuu kokemukselle. Käsitykset ovat riippuvaisia kokemuksen kontekstista ja ne muokkautuvat sisäisestä vuorovaikutussuhteesta uskomusten, odotusten ja kokemusten välillä. Ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä maailmasta, mutta niissä on olemassa myös samanlaisuuksia eli yleisiä käsityksiä. (Niikko, 2003a, s. 26-27; Syrjälä ym., 1994, s. 114-117.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, joka painottaa toisten ihmisten tapoja kokea asioita. Tässä näkökulmassa tärkeää on toisten ihmisten ajatukset ja kokemukset ympäröivästä maailmasta. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan ilmiön merkityssisältöä eli toisten ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavasta asiasta. Toisen asteen näkökulma on täten epäsuora menetelmä. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija taas orientoituu ympäröivään maailmaan ja tekee siitä päätelmiä. Tässä näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta suoraan, oman kokemuksensa kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ei oteta huomioon henkilön tapaa kokea. (Marton, 1981, s. 178; Marton, 1986, s. 33; Gröhn, 1989, s. 7-8; Niikko, 2003a, s. 24-25.)

Fenomenografiassa tarkoituksena ei ole selvittää *miksi* ihmisillä on käsityksiä vaan pyrkiä kuvaamaan niitä (vrt. psykologia). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia ajattelutapoja tutkittavasta ilmiöstä, myös vääriä käsityksiä todellisuudesta. Fenomenografiassa ei pyritä yleistykseen, vaan näyttämään ilmiön sisäistä vaihtelua yksilöiden välillä. (Niikko, 2003a, s. 28-29; Marton, 1986, s. 32.) Ilmiön eri ulottuvuuksia pyritään saamaan esille mahdollisimman avoimilla kysymyksillä. Ulottuvuudet,

joita vastaajat valitsevat, ovat tärkeitä tietolähteitä, sillä ne paljastavat niiden merkityksiä yksilöille. (Marton, 1986, s. 42.)

4.2.2 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografia voidaan määritellä sekä analyysiprosessiksi että metodologiseksi lähestymistavaksi tietyin ontologisin ja epistemologisin sitoumuksin. Fenomenografinen analyysiprosessissa lähtökohtana on aineisto, yleensä teksti, jota tutkija lähtee analysoimaan. Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa tiettyä tapaa, mutta se noudattelee pitkälti kvalitatiivisille ihmistieteille tyypillisiä piirteitä. (Niikko, 2003a, s. 30-32.) Yksinkertaistettuna prosessissa lajitellaan aineiston lainaukset ryhmiin, tutkitaan rajatapaukset, määritellään ryhmille kriteerit ja lopulta lainaukset saadaan kavennettua ydinryhmiin. Kaikkia vaiheita havainnollistetaan suorilla lainauksilla aineistosta. (Marton, 1988, s. 155.)

Fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimalli etenee vaiheittain. Analyysiprosessi alkaa tutkijan perehtymisestä aineistoon. Aineistoa luetaan huolella läpi useita kertoja etsien tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Tutkija määrittelee analyysin aikana aineiston pohjalta tulkintayksikön. Laadullinen analyysi vaatii tutkijalta teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä samaan aikaan kun hän lukee aineistoa. Tulkintayksiköiden pohjalta tutkija muodostaa ryhmittelyjä, jotka ilmaisevat tulkinnan merkityksiä. Kategorioita muodostetaan etsimällä, lajittelemalla ja ryhmittelemällä ilmauksia. Analyysi on jatkuva kehä, jossa aineiston lukeminen ja ilmaukset ja reflektointi tapahtuvat. Analyysi lähtee aineistoa, eikä sitä tehdä valmiiseen teoriaan tai luokittelurunkoon perustuen. (Niikko, 2003a, s. 32-35; Syrjäla ym., 1994, s. 143-147; Uljens, 1991, s. 90-92.)

Tärkeää analyysissä on olennaisten piirteiden etsiminen aineistosta. Aineiston analyysi ja tulkinta edellyttävät jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. Tutkijan tulee yrittää nähdä ilmiö tutkittavien silmillä ja elää tutkittavien kokemus epäsuorasti. Tärkeää fenomenografisessa tutkimuksessa on tiedostaa tutkijan omat lähtökohdat sekä pois sulkea tutkijan omat ennakko-oletukset. (Niikko, 2003a, s. 35.) Merkittävänä erona fenomenografisessa analyysissä perinteiseen sisällönanalyysiin verrattuna onkin se, että jälkimmäisessä luokat on muodostettu etukäteen. Fenomenografinen analyysiprosessi on aikaa vievä, työläs ja vuorovaikutteinen, sillä ryhmiä ja kategorioita muodostettaessa palataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon. (Marton, 1986, s. 43.)

4.2.3 Tapaustutkimus

Tutkimustamme voi kuvailla myös tapaustutkimukseksi, koska se kattaa erilaiset tapaus-tutkimusta määrittelevät piirteet. Tapaustutkimus ei ole metodi vaan tutkimustapa, jonka yhteydessä voi hyödyntää erilaisia aineistoja ja menetelmiä (Laine, Bamberg ja Jokinen, 2007, s. 9; Eriksson & Koistinen, 2014, s. 4). Tapaustutkimusten tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta yhteistä niille on monipuoliset ja eri tavoilla hankitut tiedot tutkittavasta tapauksesta (Syrjälä & Numminen, 1988, s. 5). Hyödynnämme aiempia kandidaatintutkielmiamme, tutkimukseemme kerättyä aineistoa sekä fenomenografista tutkimusmenetelmää niiden tarkasteluun.

Kaikki empiiriset tutkimukset käsittelevät tapauksia, mutta tapaustutkimuksessa tapauksella tarkoitetaan esimerkiksi tapahtumakulkua tai ilmiötä tilastollisen yksikön sijaan. Tapaukseen liittyy kiinnostus jotain tiettyä jännitettä kohtaan ja se on aina tapaus jostakin. Sen sijaan tutkimuksen kohde viittaa asiaan, jota tapaus ilmentää. (Laine, Lamberg ja Jokinen, 2007, s. 9-10.) Tapaustutkimus vastaa miten- ja miksi-kysymyksiin ja selittää jotain tämän ajan olemassa olevaa ilmiötä (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 5; Yin, 2014, s. 4). Olemme kiinnostuneita kahden erilaisen koulutuksen opiskelijoiden käsityksistä (tapaus) lasten osallisuudesta (tutkimuksen kohde). Opiskelijat ovat pieni joukko (25) yhden kaupungin (Oulu) koulutuksista Suomessa tiettyinä aikoina (aineistonkeruu vuonna 2015).

Tapaustutkimuksia luokitellaan niiden tieteenfilosofian, tavoitteiden, lähestymistavan, menetelmien sekä tutkimusprosessin mukaan (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 11). Niitä on muun muassa erilaisia tyyppejä, jotka määrittelevät tutkimuksen yleistettävyyden rajat ja sen, mitä tapauksesta voidaan sanoa. Tyyppejä ovat esimerkiksi kriittinen, äärimmäinen, ainutlaatuinen, tyypillinen, paljastava, tulevaisuudesta kertova sekä pitkittäisotokseen perustuva tapaus. Tapaustutkimuksen tyyppi voi selvitä vasta tutkimuksen kuluessa, mutta sitä olisi hyvä puntaroida jo etukäteen. (Laine, Lamberg ja Jokinen, 2007, s. 33-34.) Opiskelijoihin (tulevia työntekijöitä) ja muuttuviin opetussuunnitelmiin kohdistuvan tutkimuksemme voisi tyypitellä tulevaisuudesta kertovaksi tapaustutkimukseksi.

Tapaustutkimusta on kritisoitu muun muassa sen yleistettävyyden ja teorianmuodostuksen hankaluuden takia. Sitä pidetään parempana pilottitutkimukseen tai hypoteesin muodostamiseen. (Flyvbjerg, 2006; Eriksson & Koistinen, 2014, s. 37-38; Syrjälä & Numminen, 1988, s. 175-180.) Flyvbjerg (2006) on vastannut tapaustutkimusta koskeviin väärinkäsityksiin useilla tutkimusesimerkeillä ja tiivistää laajan aineiston ja tapaustutkimuksen eroa

seuraavasti: laajassa aineistossa on etuna tutkimuksen leveys, mutta ongelmana sen syvyys (Flyvbjerg, 2006). Tapaustutkimus on päinvastainen. Sen avulla voidaan luoda teoreettisia yleistyksiä, mutta päätarkoituksena on kuitenkin tuottaa yksityiskohtaista ja täsmentävää tietoa tutkimuskohteesta. (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 38.)

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto kerättiin kyselylomakkeella Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun opiskelijoilta. Yliopistolta valitsimme varhaiskasvatuksen koulutusohjelman kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, jotka saavat keväällä lastentarhanopettajan pätevyyden. Ammattikorkeakoulusta valitsimme vastaavasti tutkimukseemme koulutuksen loppuvaiheen sosionomiopiskelijoita, jotka valmistuvat myös lastentarhanopettajiksi. Valitsimme opiskelijat siten, että molemmat opiskelijaryhmät olisivat loppusuoralla opinnoissaan ja näin parhaiten vertailtavissa keskenään.

Tavoitteenamme oli saada yhteensä noin 40 täytettyä kyselylomaketta, 20 molemmista koulutuksista. Lopullinen vastausmäärä jäi kuitenkin Oulun yliopistolta 15 vastaukseen ja Oulun ammattikorkeakoulusta 10:een, sillä aineistoa oli haastavaa saada kerättyä. Aloitimme aineistonkeruun sähköpostilla lähettämällä sähköisen kyselylomakkeen molempiin oppilaitoksiin useammille eri opettajille. Sähköisiä vastauksia tuli vain muutamia useista muistutuksista huolimatta. Tämän jälkeen kävimme henkilökohtaisesti paikan päällä ryhmissä useamman kerran molemmissa oppilaitoksissa sekä keväällä että syksyllä 2015.

Keräsimme aineistoa informoidulla kyselylomakkeilla (ks. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2004, s. 185–186) eli jaoimme kyselylomakkeet henkilökohtaisesti opiskelijoille tai lähitimme sähköisesti lomakkeen, jonka alussa oli perustiedot tutkimuksestamme. Kyselylomakkeessa oli neljä avointa kysymystä lasten osallisuudesta. Kahdella erilaisella kysymyksenasettelulla (”Kerro lasten osallisuudesta... Mitä lasten osallisuus...”) pyrimme varmistamaan sen, että saamme opiskelijoiden *oman* käsityksen asiasta eroteltua. Kysyimme mahdollisimman avoimia kysymyksiä ja opastimme vastaajia niukasti välttyäksemme ohjailemasta liikaa vastauksia ja siten myös käsityksiä.

Kyselylomakkeen vastauskohdat ovat seuraavat:

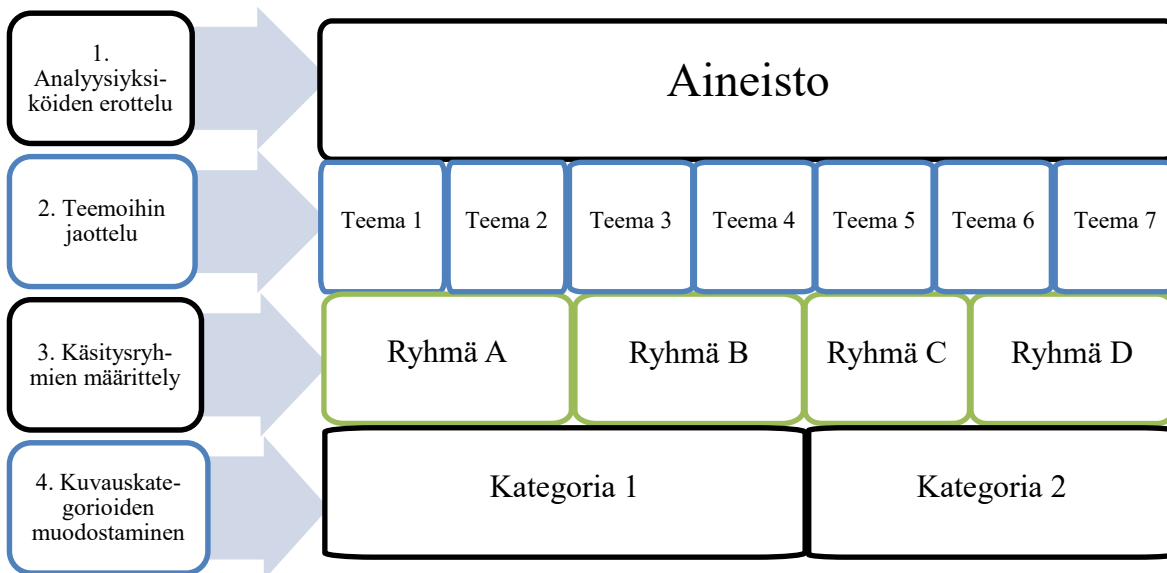
1. Opiskelen: yliopistossa/ammattikorkeakoulussa.
2. Kerro lasten osallisuudesta.

3. Mitä lasten osallisuus päiväkodissa mielestäsi tarkoittaa?
4. Miten lasten osallisuutta on käsitelty opinnoissasi?
5. Halutessasi voit jakaa tähän ajatuksiasi lasten osallisuuteen liittyen.

Kyselylomake löytyy kokonaisuudessaan liitteistä (LIITE 1).

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä olemme käyttäneet runkona Niikon (2003a, s. 32-37) neljän vaiheen analyysiä, joka pohjautuu mukaillen Uljensin (1991, s. 90-91) vastaavaan malliin. Luonteeltaan se ei ole kovin strukturoitu, koska analyysi on aina sidottu analysoitavaan sisältöön ja on niin sanottu aineistolähtöinen analyysi (Niikko, 2003a, s. 32-33.) Kuviossa 2 kuvaamme analyysiprosessin rakennetta.



Kuvio 2. Analyysiprosessi (ks. esim. Niikko, 2003a).

Ensimmäisessä vaiheessa valitsimme aineistosta tutkimuskysymyksemme kannalta tärkeät ja kiinnostavat ilmaisut. Toisessa vaiheessa jaottelimme samansuuntaisia käsityksiä ilmentävät ilmaisut teemoihin. Kolmannessa vaiheessa teemoista rajattiin vielä käsitysryhmät, joita määrittelemme myöhemmin rajatapausten avulla. Viimeisessä vaiheessa kokosimme vielä ryhmistä käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat. Tässä vaiheessa etsimme myös käsitysryhmien välisiä yhteyksiä toisiinsa ja teoriaan. (ks. esim. Valkonen, 2006, s. 33–37.)

Kyselylomakkeen kysymykset 2 ja 3 toimivat analyysimme pääaineistona tutkimuskysymystemme perusteella. Lisäksi otimme mukaan myös kaikki ne ilmaisut muista kysymyk-

sistä, jotka liittyivät lasten osallisuuden määrittelyyn. Toista tutkimuskysymystä *Näkyvätkö myös opetussuunnitelmissa mahdolliset erot ja yhtäläisyydet* varten analysoimme kyselylomakkeen vastaukset kysymykseen 4 ja muut mahdolliset ilmaisut, jotka viittasivat opetussuunnitelmiin. Analysoimme yliopiston ja ammattikorkeakoulun vastaukset erikseen.

Seuraavissa alaluvuissa (4.4.1-4.4.3) kirjoitamme auki analyysiprosessiamme vaiheittain. Analyysiprosessia avatessamme annamme esimerkkejä aineiston analyysistä. Emme käsittele molempien kysymysten analyysijä erikseen, sillä ne on analysoitu samaa mallia käyttäen. Analyysiprosessin neljännen eli viimeisen vaiheen käsittelemme tutkimuksen tulosten yhteydessä luvussa 5.

4.4.1 Analyysiyksiköiden erottelu

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto tulee lukea huolella läpi useita kertoja ja tekstistä etsitään tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä analyysiyksiköitä eli ilmaisuja (Niikko, 2003a, s. 33). Luimme aineiston ensin yksin useaan kertaan läpi, jotta se tulisi meille mahdollisimman tutuksi. Tämän jälkeen kävimme yhdessä keskustellen aineiston läpi. Epäselvissä kohdissa teimme päätökset yhdessä muun muassa ilmaisujen pois jättämisestä. Erottelimme analyysiyksiköt ensin molemmista koulutuksista erikseen ja vasta teemoitteluvaiheessa yhdistimme ne yhdeksi aineistoksi (ensimmäinen tutkimuskysymys).

Jätimme aineistostamme pois ilmaisuja, jotka eivät määritelleet lasten osallisuutta vaan liittyivät osallisuuden arvostukseen tai tärkeyteen. Esimerkiksi ”*Asiasta puhutaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä, mutta silti se jotenkin jää harmittavan usein käytännössä taka-alalle.*”. Jätimme pois myös ilmaisuja tarkentavia käytännön esimerkkejä kuten ”*Lapsesta ei esim. lastensuojeluasioissa puhuta vain työntekijöiden ja vanhempien kanssa vaan myös lapsi on mukana keskustelussa.*”. Tarkennus liittyi lauseeseen ”*Lasta oikeasti kuunnellaan, häntä kuullaan siinä, mitä mieltä hän on asioista, mitä hän tuntee ja kokee.*”.

Muokkasimme osaa vastauksista relevantimpaan ja lyhempään muotoon aineiston jatkokäsittelyä varten. Esimerkiksi ilmaisu ”*Työntekijät eivät joko tiedosta tai jaksa huomioida/ehdi tarttua lasten aloitteisiin. Helpolla pääsee, kun mennään nopeasti aikuisjohtoisesti.*” on muutettu muotoon *Osallisuus on lasten aloitteiden huomioimista ja niihin tarttumista sekä Lasten osallisuuteen liittyy lapsilähtöisyys/aikuisjohtoisuus.*

Häivytimme kysymykset ja vastaajat kokoamalla vastaukset allekkain ja jakamalla virkkeet mahdollisuuksien mukaan yhteen käsitykseen. Usein yhdestä virkkeestä löytyi enemmän kuin yksi käsitys, jolloin olemme jakaneet sen useampaan eri osaan. Esimerkiksi ”*Lapsen mielipiteitä kysellään ja kuullaan*” jakautui kahteen eri ilmaisuun *Lapsen mielipiteitä kysellään* ja *Lapsen mielipiteitä kuullaan*. Etsimme vastauksista kaikki vivahde-erot (*saa osallistua* vs. *voi osallistua*) sekä merkitykset ja tarvittaessa olemme palanneet takaisin kunkin ilmaisun alkuperäiseen kontekstiin. Aineistosta löytyi yhteensä 244 ilmaisua koskien lasten osallisuutta. Seuraavalla sivulla (Taulukko 3) on esimerkki siitä, miten olemme jakaneet vastaukset osiin.

Taulukko 3. Analyysiyksiköiden erottelua

Alkuperäinen vastaus	Analyysiyksiköt eroteltuna
<p><i>”Lapsia osallistetaan toimintaan ottamalla mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lapsilähtöinen toiminta osallistaa lapsia: ideat lähtee lapsesta ja toiminta suunnitellaan lapsilähtöisesti eikä edetä tehtyjen suunnitelmien mukaan, (otetaan havainnot ”vakavasti” ja tartutaan niihin).</i></p> <p><i>Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin kehitystasonsa mukaan (ruoanlaitto, siivous, pihatyöt...)”</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lapsia osallistetaan toimintaan ottamalla mukaan toiminnan suunnitteluun 2. Ottamalla lapset mukaan toiminnan toteutukseen 3. Ottamalla lapset mukaan toiminnan arviointiin 4. Lapsilähtöinen toiminta osallistaa lapsia 5. Ideat lähtee lapsesta 6. Toiminta suunnitellaan lapsilähtöisesti eikä edetä tehtyjen suunnitelmien mukaan 7. Otetaan (lasten) havainnot ”vakavasti” 8. Tartutaan (lasten) havaintoihin 9. Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin kehitystasonsa mukaan

4.4.2 Teemoihin jaottelu

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimusongelmien avulla etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään alkuperäisiä ilmaisuja teemoiksi. Tarkoituksena on etsiä ilmaisujen samanlaisuuksia, erilaisuuksia sekä rajatapauksia ja harvinaisuuksia. (Niikko, 2003a, s. 34.) Jaottelimme aineistoa toisessa vaiheessa karkeasti eri teemoihin niiden sisällön perusteella. Tässä vaiheessa il-

maisut on erotettu kontekstistaan ja ryhmittely perustuu ilmaisujen vertailuun. Olemme etsineet samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja sekä pohtineet rajatapauksia.

Liitteessä 2 on koottuna aineistosta löytämämme ilmaisut ryhmiteltyinä teemoiksi (47), suluissa alkuperäisten ilmaisujen määrä. Suurimpia teemoja olivat *Lapsilähtöisyys* (25), *Mielenkiinnonkohteet/ mielipiteet/ toiveet huomiodaan* (21) ja *Vaikuttaminen asioihin* (18). Valtaosa (39/47) teemoista koostui alle kymmenestä ilmaisusta. Analyysin tässä vaiheessa huomasimme, että ilmaisuja oli karkeasti kahdenlaisia. Toiset kuvasivat aikuisten toimivaltaa ja toiset lasten omia mahdollisuuksia osallisuuteen. Esimerkiksi aikuisten toimivaltaa kuvaavia teemoja olivat *Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon* ja *Lasta kuunnellaan*. Lasten mahdollisuuksia osallisuuteen kuvaavat taas teemat *Tunne että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä* ja *Lapsi on aktiivinen*.

Teemoitteluvaiheessa vastauksissa oli paljon päällekkäisyyksiä. Olemme tässä vaiheessa erotelleet ilmaisut, jotka kertovat samasta asiasta, mutta niissä on vivahde-ero. Vastauksissa tuli esimerkiksi esiin lasten kuuntelu eri muodoissa. Teemoja kuuntelemisesta löytyi kolme: *Tulee kuulluksi*, *Lasta tulee kuulla*, *Lasta kuunnellaan*. *Tulee kuulluksi* -teema painottaa lapsen oikeutta tilanteesta riippumatta esittää ajatuksensa ja mielipiteensä. *Lasta tulee kuulla* -teemassa lapsen kuunteleminen ymmärretään aikuisen velvollisuutena kuulla lasta ja *Lasta kuunnellaan* -teemassa vastaukset viittasivat lapsen mielipiteen kuunteluun tietyssä asiassa, jolloin aikuinen määrittelee sen, milloin lasta kuunnellaan ja milloin ei. Vivahde-eroja löytyi myös muista teemoista, kuten lapsen osallistumisesta, jota määriteltiin voimisenä, saamisenä ja oikeutena. Alla katkelmia vastauksista havainnollistamaan vivahde-eroja.

”Jokaisella on oikeus tulla kuulluksi, myös luonnostaan hiljaisilla, ujoilla tai vaikka erityistä tukea tarvitsevilla.”

”Kun päätetään esimerkiksi yhteisistä säännöistä, lasten mielipiteitä kuunnellaan ja he saavat todella olla tekemässä asioita.”

”Lapsi ei saa jäädä esim. vanhempiensa `varjoon`, vaan lasta tulee kuulla!”

Moniin teemoihin löysimme useita viittauksia aineistosta, kuten lapsilähtöisyyteen, asioihin vaikuttamiseen sekä mielenkiinnon kohteiden, mielipiteiden ja toiveiden huomiointiin. Seuraavana esimerkki siitä, miten olemme koonneet *Lapsilähtöisyys* -teeman. Löysimme vastauksista suhteellisen paljon viittauksia lapsilähtöisyyteen joko suoraan tai kuvaamalla lapsilähtöistä toimintaa siten, että tulkitsimme sen lapsilähtöisyyden käsitteen alle. Lisäksi

oli useita ilmaisia, jotka vielä tässä vaiheessa erottelimme omiksi teemoiksi, mutta jotka olisivat voineet kuulua myös lapsilähtöisyyden alle. Esimerkiksi teema *Havainnot lapsesta otetaan vakavasti* viittaa lapsilähtöisyyteen, mutta tässä vaiheessa se on pidetty omana teemanaan. *Lapsilähtöisyys* -teeman sisällä esiintyy variaatiota, joka näkyy alla olevista lainauksista aineistostamme:

”Lapsilähtöisyys - lapsen tunteet ja ajatukset keskiössä”

”... toimintaa sovelletaan ja muokataan tarpeen mukaan niin että jokainen olisi osallisena.”

”Ihanne ja ideaali on varmaan lapsen mielipiteiden ottaminen mukaan päivittäiseen toimintaan ja tuokioihin ja ideointiin.”

Aineistoista löytyi myös muutamia harvinaisuuksia, kuten teemat *Tunne tärkeydestä/merkityksellisyydestä*, *Osaaminen otetaan huomioon* ja *Lapset nähdään osana perhettä*, joihin ilmaisia löytyi vain yksi. Aineistoa analysoidessa törmäsimme rajatapauksiin, joiden kohdalla pohdimme, mihin teemaan se ryhmitellään. Esimerkiksi ilmaisu ”*Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisena kuin on*” tuotti mielestämme kaksi eri merkitystä. Toinen viittasi siihen, että lapsi on osa ryhmää ja toinen korostaa lapsen ainutlaatuisuutta. Päädyimme ryhmittelemään ilmaisun yksilöllisyyden teemaan, koska lasten yksilöllisyys ei ole itsensänselvyys jatkuvasti kasvavissa lapsiryhmissä. Sen lisäksi tulkitsimme lauseen siten, että lapsen omana itsenään oleminen on ehtona ryhmässä olemiselle. Mielestämme lauseessa korostuu enemmän lapsen yksilöllisyys kuin lapsen oleminen osana ryhmää.

Toisen tutkimuskysymyksen *Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla* olemme analysoineet samalla tavoin kuin ensimmäisenkin ja sen taulukot löytyvät liitteistä (YO Liite 3 ja AMK Liite 4). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoimme koulutukset erikseen, jonka jälkeen yhdistimme ne. Toisen tutkimuskysymyksen analyysissä olemme hyödyntäneet ensimmäisessä vaiheessa tekemäämme jakoa. Käsitysten vertailua varten olemme koonneet koulutusten yhteiset ja omat teemat taulukoihin (Liite 5 yhteiset ja Liite 6 omat teemat).

4.4.3 Käsitysryhmien määrittely

Kolmannessa vaiheessa määritellään käsitysryhmät ja vertaillaan kontekstista irrotettuja merkitysyksiköjä toisiinsa. Tässä vaiheessa pyritään muodostamaan alatasen käsitysryhmien joukko. (Niikko, 2003a, s. 36.) Aloimme muodostamaan käsitysryhmiä etsimällä

samankaltaisille teemoille yhdistävää tekijää. Tiedostamme, että käsitysryhmien muodostamiseen on vaikuttanut taustatietomme lasten osallisuudesta, mutta olemme pyrkineet lähtökohtaisesti muodostamaan käsitysryhmät vastaajien käsitysten perusteella.

Seuraavan sivun taulukossa 4 on kuvattu lasten osallisuuden käsitysryhmät ja niihin sijoitetut teemat. Taulukko on tehty ensimmäistä tutkimuskysymystämme analysoidessa. Toisen tutkimuskysymyksen taulukot käsitysryhmistä löytyvät liitteistä (Liite 7, AMK:n ja YO:n yhteisten teemojen käsitysryhmät ja Liite 8, erillisten teemojen käsitysryhmät).

Teemamme jakautuivat lopulta yhdeksään eri käsitysryhmään. Suurin osa käsitysryhmistä syntyi toisiinsa liittyvien teemojen pohjalta suoraan. Näitä ryhmiä olivat *Tunne; Kokemus; Mukaan ottaminen, osallistaminen; Lapsilähtöisyys* ja *Lasta kuullaan*. Näissä ryhmissä jo teeman nimet viittasivat tiettyyn asiaan, kuten lapsen kokemukseen tai tunteeseen liittyvät teemat. Käsitysryhmien muodostaminen oli suhteellisen helppoa lukuun ottamatta ryhmää *Vaikuttaminen*, joka syntyi jäljelle jääneistä teemoista. Käsitysryhmästä muodostui hieman yllättäenkin yhtenäinen kokonaisuus.

Koimme muutamien teemojen sijoittamisen vaikeaksi mihinkään käsitysryhmään. Nämä teemat olivat *Lasten mielipiteiden kysyminen* ja *Lapset osataan nähdään osana perhettä*. Pohdimme *Lasten mielipiteiden kysyminen* -teeman sijoittamista *Lasta kuullaan, Lapsilähtöisyys, Vaikuttaminen* ja *Mukaan ottaminen, osallistaminen* -käsitysryhmiin. Ajattelimme, että kysyminen ei vielä tarkoita lapsen kuulemistä ja teema viittaa aikuisen toimintaan eikä lapsilähtöisyyteen. Lapsen mielipiteen kysyminen ei myöskään välttämättä tarkoita, että lapsi voi vaikuttaa asioihin, joten päädyimme sijoittamaan teeman *Mukaan ottaminen, osallistaminen* -ryhmään. Alkuperäisissä ilmaisuissa viitattiin hyvin laajasti lapsilta kysymiseen ilman, että olisi ilmaistu tietty konteksti tai niistä ilmenisi lapsen vaikutusmahdollisuus. Esimerkiksi näin:

”Osallisuus ei tietenkään tarkoita, että lapset sanelisivat aikuisille mitä tehdään, mutta pääasia että lapsilta kysyttäisi mielipide...”

Lapset osataan nähdä osana perhettä -teemamme oli alun perin ilman *osataan* sanaa, jonka lisäsimme teemaan palattuamme alkuperäiseen ilmaisuun. Tämän jälkeen ilmaisu oli helppo ryhmitellä *Ammatillisuus* -ryhmään koska teema selvästi viittasi aikuisen rooliin nähdä lapsi myös perhekontekstissa:

”On tärkeää, että lapset osataan nähdä yhtenä osana perhettä sekä sen kokonaisuutta.”

Taulukko 4. Käsitryhmät

<p>Ammatillisuus (lapsinäkemys) (= 33)</p>	<p>Havainnot lapsista otetaan vakavasti (1) Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa vaikuttamisessa (2) Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan (4) Aikuisen vastuu (10) Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan (2) Mielipiteitä arvostetaan/kunnioitetaan (2) Yksilöllisyys (4) Lapsi saa olla oman elämänsä subjekti (6) Lapset osataan nähdään osana perhettä (2)</p>
<p>Kokemus (= 6)</p>	<p>Kokemus arvokkuudesta (1) Kokemus siitä, että on luottamuksen arvoinen (1) Kokemus osaamisesta (1) Kokemus ympäristöön kuulumisesta (3)</p>
<p>Lapsi on aktiivinen (= 8)</p>	<p>Lapsi on aktiivinen (5) Mielipiteen ilmaisu (1) Mukanaolo (2)</p>
<p>Lapsilähtöisyys (= 43)</p>	<p>Lapsilähtöisyys (25) Aikuisen sensitiivisyys (12) Tarpeet otetaan huomioon (2) Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta (3) Osaaminen otetaan huomioon (1)</p>
<p>Lasta kuullaan (= 24)</p>	<p>Lasta kuunnellaan (7) Lasta tulee kuulla (5) Tulee kuulluksi (9) Tulee ottaa huomioon (3)</p>
<p>Mukaan ottaminen, osallistaminen (= 68)</p>	<p>Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin (13) Saa olla osallisena (7) Ei ole pakko osallistua (5) Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin (5) Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon (6) Lasta kannustetaan osallistumaan (5) Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa (1) Mielenkiinnon kohteet/mielipiteet/toiveet huomioidaan (21) Lasten mielipiteiden kysyminen (5)</p>
<p>Osallisuuden merkitys lapselle (= 8)</p>	<p>Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista (6) Mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen (lapsella) (2)</p>
<p>Tunne (= 7)</p>	<p>Tunne, että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä (4) Tunne osallisuudesta (2) Tunne tärkeydestä, merkityksellisyydestä (1)</p>
<p>Vaikuttaminen (= 47)</p>	<p>Demokratiataitojen harjoittelu (8) Vaikuttaminen asioihin (18) Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun (3) Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen, raamit (4) On oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin (1) On osa ryhmää (11) Tilannesidonnaisuus (2)</p>

Keskustelimme myös *Tulee ottaa huomioon* -teemasta ja sen sijoittamisesta *Tulee kuulluksi* -ryhmään. Teemassa on aikuista velvoittava sävy, mutta mielestämme se ei viitannut pelkästään kuulemiseen. Kuulluksi tuleminen voi olla kuitenkin myös muuta kuin puheen kuulemista ja esimerkiksi varhaiskasvatuksessa lapset ilmaisevat itseään muutenkin kuin puheen avulla.

Ryhmittelimme *Yksilöllisyys* -teeman ryhmään *Ammatillisuus*, koska vastauksissa viitattiin aikuisten toimintaan. Yksilöllisyys voisi liittyä myös lapsilähtöisyyteen. Ilmaisuihin kuitenkin painotettiin, että aikuisen tulee nähdä lapsi yksilönä ja lapsen mahdollisuudet osallistua yksilöllisesti, kun taas lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtemistä lasten ideoista ja toiveista. Alla esimerkki, jossa näkyy aikuisen ymmärrys lapsesta yksilönä:

”Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin ja heidän mielipiteitään ja yksilöllisyyttään kunnioitetaan.”

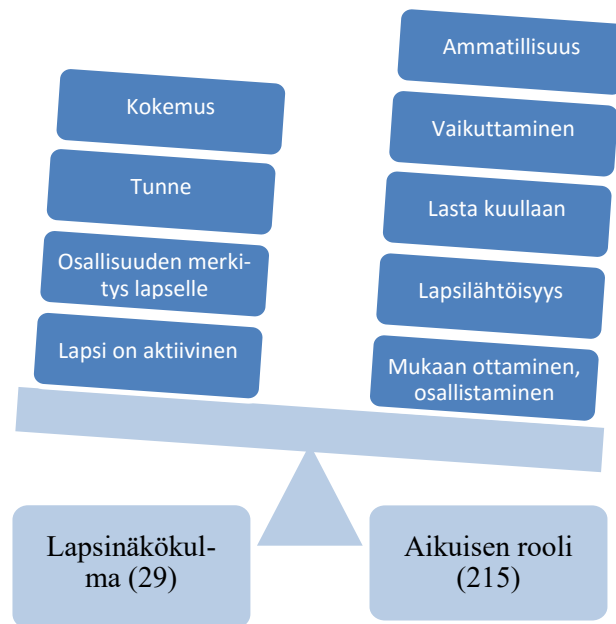
Analyysin neljännessä vaiheessa käsitysryhmille luodaan kuvauskategoriat, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä lasten osallisuudesta. Käsitysryhmämme jakaantuivat kahteen eri kategoriaan, jotka kuvaavat aikuisten roolia lasten osallisuuden mahdollistamisessa sekä lapsen kokemusta osallisuudesta. Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin kuvauskategoriat sekä avaamme niiden yhteyttä toisiinsa ja teoriaan.

5 Tutkimuksen tulokset

Tuloslukumme rakentuu tutkimuskysymystemme mukaisesti alalukuihin 5.1 *Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on lasten osallisuudesta?* ja 5.2 *Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla?* Fenomenografisen tutkimuksen tulokset esitellään usein kategorioiden otsikoiden mukaisesti (Syrjälä ym., 1994, s. 150), joten ensimmäinen tutkimuskysymys on jaettu alalukuihin kategorioiden mukaan. Kategorioiden kuvausta pidetään tutkimuksen lopputuloksena, analyysin neljäs vaihe on siten perusteltua esitellä tässä luvussa (Gröhn, 1989, s. 25).

Neljännessä vaiheessa edellisen luvun käsitysryhmistä rakennetaan käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat. Näiden yläkategorioiden tulisi kuvata laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää, kuvata ja analysoida ilmiötä. Tässä vaiheessa fenomenografisessa analyysissä pureudutaan jo tarkemmin käsitysten ja kuvauskategorioiden keskinäisiin suhteisiin sekä teoriaan. Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen tuloksia ja muodollisia yhteenvetoja. Ne tiivistävät aineiston erilaiset käsitykset muutamiin lokeroihin. (Niikko, 2003a, s. 36-37; Uljens, 1991, s. 91-95.)

Fenomenografisen tutkimuksen tulosavaruudessa käsityksillä ja kokemuksilla voi olla yhtäläinen arvo tai niitä voidaan vielä kuvata joko horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä (Niikko, 2003a, s. 38). Esittelemme tutkimustuloksemme vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä, sillä ilmaisujen määrällinen ero kategorioiden välillä oli huomattava (ks. Kuvio 3). Emme järjestä tuloksia tärkeyden perusteella, emmekä siten nosta kumpaakaan kategoriaa toista arvokkaammaksi.



Kuvio 3. Kuvauskategoriat.

5.1 Tulevien lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta

Aineistomme jakautui kahteen eri osaan (Kuvio 3). Ensimmäinen kategoria kuvaa sitä, mitä aikuiset ajattelevat osallisuuden merkitsevän lapselle: mitä osallisuus tarkoittaa lapselle tunnetasolla, mikä sen merkitys on lapsen kasvulle ja kehitykselle ja miten lapsi koee osallisuutensa (Lapsinäkökulma, 5.1.1). Toinen kategoria kuvaa aikuisen toimia ja mahdollisuuksia edistää tai estää lasten osallisuutta (Aikuisen rooli, 5.1.2). Lapsinäkökulma jäi erittäin pieneksi (29 ilmaisuja) verrattuna Aikuisen rooliin, johon ilmaisuja kertyi 215 kappaletta. Voidaan sanoa, että lastentarhanopettajaksi opiskelevat määrittelevät lasten osallisuuden toteutuvan ja mahdollistuvan enemmän aikuisten toiminnan kautta, jolloin ajatus osallisuuden merkittävyydestä lapselle jää pienempään osaan.

Työssämme esiin noussut näkökulma aikuisten toiminnan merkityksestä näkyy myös vahvasti lasten osallisuuteen liittyvässä teoriassa. Kiilin (2006) mukaan on lähes mahdotonta kehittää osallisuustoimintaa ilman aikuisten kiinnostusta asiaa kohtaan. Aikuiset toimivatkin hänen tutkimuksessaan lasten osallisuuden voimavaroina tukien ja auttaen lapsia. (m.t., s. 129.) Turjan (2010) mukaan aikuisilla on valta päättää lasten osallistumisen mahdollisuuksista (m.t., s. 34). Aikuisten rooli lasten osallisuudessa on merkittävä, koska esimerkiksi päiväkotikontekstissa vuorovaikutus ja toiminta ovat suurimmaksi osaksi aikuisten määrittelemää (Rasku-Puttonen, 2006, s. 113, 125). Aikuisen lapsinäkemys, asennoitumi-

nen, rooli ja toiminta nähdään työmme viitekehyksessä tärkeinä lasten osallisuuden mahdollistumisessa, jotka näkyivät myös tutkimuksemme tuloksissa.

5.1.1 Osallisuus lapsena turvaa osallisuuden kokemuksen myöhemminkin

Tutkimuksemme kategoria *Lapsinäkemys* muodostui neljästä eri käsitysryhmästä: *Tunne*, *Kokemus*, *Osallisuuden merkitys lapselle* sekä *Lapsi on aktiivinen*. Ilmaisut jakautuivat tasaisesti käsitysryhmien välillä.

Vastauksissa lasten osallisuutta määriteltiin lapsen kokemuksena. Lapsen kokemus arvokkuudesta, luottamuksen arvoisuudesta ja osaamisesta nähtiin tärkeinä lapsen osallisuuden kokemuksen muodostumisen kannalta. Erityisesti vastauksissa näkyi ympäristöön kuulumisen kokemus, jonka kautta lapsi voi tulla kuulluksi ja johon hän voi vaikuttaa. Lapsen kokemus merkityksellisyydestä ja yhteisöön kuulumisesta nähtiin mahdollistuvan toimintaan osallistumisen kautta.

”Lapsen osallisuus on sitä, että lapsi kokee olevansa osa ympäristöään, hän tulee kuulluksi ympäristössään ja kykenee vaikuttamaan siihen omalla toiminnallaan. Tärkeää lapsen osallisuudessa on juuri se, että lapsella on kokemus siitä, että hän on arvokas, osaava, luottamukseenarvoinen ja osa olennaista kasvu-ympäristöään (yhteiskunta, päiväkotito, sosiaalinen verkosto, koti).”

Kokemuksen ohella vastauksissa ilmeni myös lapsen tunne vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Lapsen tunne liittyi vahvasti samoihin asioihin kuin kokemuksetkin. Tärkeänä pidettiin lapsen tunteita vaikuttamisesta ja osallisuudesta, mielipiteiden tärkeydestä sekä merkityksellisyydestä.

”Lapsille pitää itsellekin tulla sellainen olo, että he voivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.”

Lasten osallisuuden määrittely tunteena ja kokemuksena on osa lasten osallisuuden monimuotoisuutta, jota määrittelimme työmme viitekehyksessä. Osallisuus toteutuu, kun lapsella on tunne tai kokemus ryhmään kuulumisesta ja merkityksellisyydestä (Oranen, 2008, s. 11; Piironen, 2007, s. 7). Nämä asiat tulivat esiin myös vastauksissamme. Samoin sekä osallisuuden teoriassa että vastauksissamme puhutaan usein sekaisin tunteesta ja kokemuksesta, vaikka niillä tarkoitetaan samoja asioita. Käsitteet ovatkin lähellä toisiaan, mutta esimerkiksi Marton (1982, s. 31) määrittelee kokemuksen muotoutuvan tunteen pohjalta. Aineistossamme näitä kahta ei selkeästi eroteltu toisistaan, mutta huomasimme, että eri koulutuksen opiskelijat käyttivät eri käsitteitä.

Vastauksissamme lapsia kuvattiin ja heidät nähtiin aktiivisina. Lasten osallisuuteen kuuluu lasten aktiivinen toiminta, joka edistää heidän osallisuuttaan. Lasten osallisuutta edistävää toimintaa kuvattiin aktiivisena mukana olona, omien mielipiteiden ilmaisuna ja aloitteiden tekemisellä. Osallisuus nähtiin myös lasten oppimisen kannalta merkityksellisenä, koska lasten ajateltiin oppivan osallistumalla aktiivisesti toimintaan.

”Lapsi on aktiivinen ja kokonaisvaltainen yksilö.”

Myös Karlsson (2003) kuvaa lapsen näkemisen aktiivisena edistävän lasten osallisuutta, koska lapsen ajatellaan tietävän parhaiten mitä hän tarvitsee. Tällainen käsitys lapsesta korostaa myös lapsen aktiivista roolia tiedon rakentamisessa ja oppimisessa. (m.t., s. 42-47.) Aktiivinen lapsinäkemys liittyy myös mainitsemaamme aktiivisuuspedagogiikkaan, jossa lapsen omatoimisuutta korostetaan (Kinos, 2001, s. 6, 51; Hytönen, 1993, s. 10-11).

Kokemukset ja tunteet osallisuudesta sekä lapsen aktiivisuus rakentavat pohjan lapsen itsetunnon, motivaation, oppimisen ja luovuuden kehittymiselle. Näistä koostui *Osallisuuden merkitys lapselle* -kategoria. Aineistossa näkyi osallisuuden merkityksen ymmärtäminen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta merkityksellisenä. Osallisuuden määrittely voimaantumisenä liittyy vahvasti tähän kategoriaan. Voimaantumisen nähdään olevan syrjäytymisen vastakohta, joka vahvistaa lapsen itsetuntoa ja -luottamusta, edistää päätöksentekokykyä sekä varmuutta omasta osaamisesta (Lehtinen, 2009, s. 109; Kirby ym., 2003, s. 13). Aineistomme viittaukset oppimiseen, itsetunnon ja motivaation kasvamiseen löytyvät myös teoriasta. Niiden lisäksi aineistossamme oli myös harvinaisempi viittaus luovuuden kehittymiseen osallisuuden kautta.

”Osallisuutta on myös esimerkiksi se, että lapsi voi tehdä askartelustaan juuri sellaisen, kun itse haluaa, eikä se välttämättä vastaa sitä, mitä aikuinen on etukäteen suunnitellut.”

Osallisuuden nähtiin olevan tärkeä lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvun kannalta. Lapsen aito tunne ja kokemus osallisuudesta mahdollistuu lapsen aktiivisen toiminnan kautta. Vahvemman itsetunnon, merkityksellisyyden tunteen ja vaikuttamisen kokemuksen kautta osallisuus kantaa lasta myös tulevaisuudessa. Osallisuuden nähdään myös teoriassa vaikuttavan pitkälle lapsen elämään, koska lapsena saadut kokemukset vaikuttamisesta omassa elinympäristössään luovat pohjaa tulevaisuudessa aktiiviselle kansalaisuudelle (Kirby ym., 2003, s. 13). Ohessa lainaus aineistostamme, joka tuo esiin osallisuuden merkitystä lapselle.

”Myös leikeissä lapsen osallisuus on turvattava --- leikkiä harjoitellaan kasvattajan kanssa, ja leikin sujuessa se turvaa kontaktit muihin lapsiin ja sitä kautta elämässä myöhemminkin turvaa osallisuuden kokemuksen.”

5.1.2 Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisena kuin on

Aikuisen rooli -kategoria muodostui viidestä eri käsitysryhmästä. Sen painottuminen vahvasti aineistossamme kertoo siitä, että aikuiset nähdään merkityksellisenä lasten osallisuuden mahdollistumisessa. Isoimmat ryhmät tässä kategoriassa ovat *Mukaan ottaminen/osallistaminen*, *Vaikuttaminen* ja *Lapsilähtöisyys*. Kaksi muuta ryhmää kuvaavat aikuisten ammatillisuutta sekä lasten kuulemista.

Mukaan ottamisella ja osallistamisella työssämme tarkoitetaan lasten mukaan ottamista, mielenkiinnonkohteiden huomiointia sekä osallistumiseen kannustamista. Tässä kategoriassa voidaan nähdä liikuttavan Shierin (2001) mallin kolmannella tasolla, jossa lasten näkemykset huomioidaan. Myös Hartin (1992) tikkaisiin verrattaessa voidaan ajatella, että tutkimuksessamme mukaan ottamisessa ja osallistamisessa liikutaan viidennellä portaalla (*consulted but informed*), jossa lapset ovat mukana prosessissa ja heidän mielipiteensä huomioidaan. Alla esimerkki aineistosta, joka kuvaa Hartin (1992) ja Shierin (2001) tasoja:

”Lapsi otetaan mukaan toimintaan ja hän saa vaikuttaa tekemisiinsä.”

Suurin osa mukaan ottamisen viittauksista liittyivät aikuisen valtaan ja siihen, haluaako aikuinen ottaa lapsen mukaan. Lasten mukana olemisen muodot olivat aikuisen sallimia, sillä lauseet alkoivat sanoilla *Lapsi saa osallistua*, *Saa olla osallisena* tai *Lapsi otetaan mukaan*, jotka kuvaavat aikuisen aktiivista roolia lapsen osallistamisessa. Teoriassa lasten osallisuudesta käytetään myös sanaa osallistaminen, joka viittaa aikuisen lapsiin kohdistamiin toimenpiteisiin, joiden avulla lapset yritetään saada osalliseksi (Turja, 2012, s. 47). Käsitteenä osallistaminen kuvaa Turjan mukaan autoritaarisuutta ja asettaa lapsen passiiviseksi toiminnan kohteeksi, jolloin lapsen subjektiisuus ja aktiivinen rooli osallisuudessa jää huomiotta (m.t., s. 47). Lasten osallistumista ei nähty siis lapsen oikeutena vaan aikuisen sallimana lapsen mukaan tulemisena. Tällainen asenne lähestyy Thomasin (2002) kliinistä lähestymistapaa, jossa aikuinen näkee lapset hoivaa tarvitsevina ja määrittelee sen, mitä lapsi pystyy ymmärtämään (m.t., s. 171).

Lasten osallistuminen laajasti eritasoisiin toimintoihin nähtiin oleellisena. Monissa vastauksissa toistui lasten mukaan ottaminen toiminnan lisäksi suunnitteluun, arviointiin ja päätöksentekoon. Osa Hartin (1992) tikasmallin portaista linkittyvät näihin erilaisiin toimintoihin. Jotta osallisuus täyttyy, tulee lasten saada suunnitella ja tätä kautta ymmärtää toiminnan tarkoitus (vrt. neljäs ja viides porras). Arviointiin ja päätöksentekoon osallistuminen kuvaavat kuudetta porrasta, jossa lapset otetaan mukaan päätöksentekoon. (m.t., s. 9-10.)

Aikuisen roolina nähtiin olevan lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi, mielipiteiden kysyminen ja toimintaan osallistumisen kannustaminen, kuten leikkiin tai päätöksentekoon. Edellä mainituilla asioilla voidaan nähdä olevan yhtäläisyyksiä Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) osallisuuden kulmakiveen, jossa aikuinen luo puitteet osallisuudelle myönteisen ilmapiirin ja olosuhteiden kautta. Ujojen ja luonnostaan hiljaisten lasten äänen tulee kuulua ja aikuisen tehtävänä on huolehtia, että myös heidän äänensä tulee huomioiksi. Lapsia tulee kannustaa kertomaan mielipiteitään ja liittymään toimintaan. (m.t., s. 62.)

”Lasten osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lasten ääntä kuullaan ja lapsen mielipide, toiveet ja tarpeet otetaan huomioon käsiteltäessä lasta koskevia asioita.”

”Lapsi kuitenkin tarvitsee joskus kannustusta ja motivointia suorittamiseen.”

Kaikkien lasten mukaan saaminen ja huomiointi liittyy yksilöllisyyteen, jossa jokainen lapsi saa osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan. Hartin (1997) mukaan onkin tärkeää, että aikuiset tuntevat lasten yksilölliset tavat sekä huomioivat osallisuutta estävät tekijät (m.t., s. 38). Lasten kannustaminen toimintaan ja mielipiteiden ilmaisuun liittyvät Shierin (2001) mallin tasoon kaksi, jossa lapsia tuetaan näkemysten ilmaisussa.

Vaikka aikuisten tehtävänä on lasten osallistaminen ja arkeen mukaan ottaminen sekä siihen kannustaminen, oli vastauksissa nähtävissä lasten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Aineiston perusteella osallisuuden ajateltiin olevan sekä passiivista että aktiivista ja osallisuudeksi nähtiin myös kieltäytyminen osallisuudesta ja toimintaan osallistumisesta. Myös Vornasen (2001) mukaan osallisuuteen kuuluu oikeus olla osallistumatta (m.t., s. 31). Viitekehyyksessämme osallistumattomuus liitetään lapsen kokemukseen tai tunteeseen. Lapsen kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta voi syntyä ilman, että lapsi osallistuu toimintaan (Oranen, 2008, s. 11).

”Osallisuutta on myös lapsen päätökset itseään koskevissa asioissa. Tämä voi olla esimerkiksi tilanne, jossa lapsi kieltäytyy osallistumasta toimintaan. Osallisuutta on myös kieltäytyminen osallistumasta.”

Toiseksi suurin kategoria *Vaikuttaminen* toi esiin samanlaista asennoitumista lasten osallisuuteen kuin *Mukaan ottaminen ja osallistaminen*. Vastaukset oli usein muotoiltu siten, että aikuinen antaa lapsen vaikuttaa ja ilman aikuista lapsen vaikuttamismahdollisuuksia ei juurikaan ole. Tällöin voidaan ajatella, että lasten vaikuttaminen ja osallisuus liikkuvat Hartin (1992) mallin kuudennella portaalla, jossa toiminta on aikuislähtöistä, mutta lapset ovat mukana päätöksenteossa. Vastaavasti Shierin (2001) mallissa liikutaan neljännellä portaalla, jossa myös lapset osallistuvat päätöksentekoon.

Asioita, joihin lapset pystyivät aineistomme mukaan vaikuttamaan olivat päiväkodin arki, lasta itseään koskevat päätökset, ryhmän yhteiset päätökset sekä omaan ympäristöön ja leikkiin vaikuttaminen. Aineistomme sekä teorian pohjalta näyttäytyi tärkeänä, että lapsen osallisuus on sidottu arkeen ja jokapäiväiseen elämään. Mikrotason vuorovaikutustilanteet, vaikuttaminen päiväkotiympäristössä sekä muissa lähiympäristöissä ovat lapsille sopivia osallistumisen tapoja myös teoriassa. (Piiroinen, 2007, s. 8-9; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 3.)

Osallisuus näyttäytyi vaikuttamisena omiin asioihin, mutta myös yhteisiin asioihin ja yhteisölliseen toimintaan. Aikuisen tulee taata, että lapset saavat aidosti olla osa ryhmää ja pääsevät osallisiksi ryhmän toimintaan. Aikuisen roolin lisäksi vastauksissa painotettiin vuorovaikutusta ja lasten vertaissuhteita.

”Itse käsittän sen lapsen mahdollisuudeksi vuorovaikutteiseen toimintaan, ja siihen, että hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan omassa elämässään asioihin ja että hänellä on vertaissuhteita ja turvalliset aikuiset ympärillään.”

Vastauksissamme mainittiin myös demokratiataidot, joissa vaikuttamisen muotoina olivat äänestäminen ja päätöksenteossa mukana oleminen. Demokratiataidot liittyvät lasten osallisuuteen sekä suhteen rakentamiseen yhteiskuntaan. Lapset rakentavat päiväkodissa suhdetta laajempiin yhteisöihin ja yhteiskuntaan sekä harjoittelevat toimimaan yhteiskunnan jäsenenä (Virkki ym., 2012, s. 180).

”Osallistumisen kautta lapsi pääsee harjoittelemaan demokratiataitojaan.”

”Annetaan lapsen äänen kuulua, äänestetään asioista, annetaan mahdollisuus vaikuttaa.”

”Lapset mukana päätöksenteossa esim. mihin teemme retken vai teemmekö, mitä leipoisimme, mistä aiheesta opetellaan uutta yms.”

Aikuisen valta ja rooli vaikuttamisessa näkyi selkeimmin ilmaisuissa, joissa aikuinen määritteli puitteet lasten vaikuttamiselle. Lisäksi tilannesidonnaisuus määritteli lasten vaikuttamismahdollisuuksia, koska osallisuuden nähtiin olevan sidoksissa aikaan ja paikkaan, jotka myös asettavat ehtoja lasten vaikuttamiselle. Aikuiset loivat raameja esimerkiksi antamalla lasten valita vaihtoehtoista tai antamalla lasten vaikuttaa pienempiin asioihin, jotka aikuinen näki lapsen kehitystasolle sopiviksi. Myös Piironen (2007) mukaan pienille lapsille vaihtoehtoista valitseminen on hyvä tapa toteuttaa osallistavaa toimintaa (m.t., s. 12).

”Aikuinen asettaa raamit, mutta sen sisällä lapsilla on mahdollisuus itse päättää ja vaikuttaa.”

Lasten ikä- ja kehitystaso liittyy myös kolmanteen kategoriaan, *Lapsilähtöisyyteen*. Lapsilähtöisyys rinnastettiin usein tarkoittamaan samaa kuin osallisuus. Se nähtiin myös osallisuuteen liittyvänä toimintatapana, jossa lapsilähtöisyys edistää osallisuutta. Lapsilähtöisyys oli aineistossamme suurin yksittäinen teema ja se korostui molemmissa koulutuksissa. Se näkyi myös työssämme mukana olevien koulutusten opetussuunnitelmissa (ks. luku 3.2). Lapsilähtöisyyteen viitattiin usein aineistossamme suoraan:

”Toiminta tulee olla lapsilähtöistä. ”

”Lapsilähtöisyys - lapsen tunteet ja ajatukset keskiössä.”

Lapsilähtöisyyteen liitimme aineistossamme esiintyneen aikuisen sensitiivisyyden sekä lapsen ikä- ja kehitystason mukaisen toiminnan. Aikuisen sensitiivisyydellä tarkoitettiin aikuisen kykyä huomata lapsen sanattomiakin tarpeita havainnoinnin kautta sekä hiljais-tenkin lasten huomioimista. Päiväkodin toiminnan suunnittelun lähtökohtana pidettiin lasten mielenkiinnon kohteita ja tarpeita. Lapsilähtöisyyden teoriassa pidetään myös tärkeänä lasten havainnointia ja heidän kuuntelemistaan toiminnan suunnittelun pohjana (Hytönen, 2008, s. 99).

”Lapsia osallistetaan toimintaan ottamalla mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lapsilähtöinen toiminta osallistaa lapsia: ideat lähtee lapsesta ja toiminta suunnataan lapsilähtöisesti eikä edetä tehtyjen suunnitelmien mukaan, (otetaan havainnot "vakavasti" ja tartutaan niihin).”

”Sensitiivisyys - herkkyyys lapsen tunteille, ajatuksille & tarpeille.”

Lapsilähtöisessä toiminnassa aikuisen velvollisuutena oli toiminnan muokkaaminen lasten ikä- ja kehitystason mukaiseksi. Kiili (2006) käyttää tutkimuksessaan käsitettä *kulttuuriset voimavarat* kuvaamaan tällaisia ikään ja kehitystasoon liittyviä osallisuuden voimavaroja. Kulttuuriset voimavarat liittyvät esimerkiksi käsityksiin siitä, mitä lapsen yleisesti odotetaan osaavan ikäänsä nähden (m.t., s. 85-87).

”Osallisuus tarkoittaa että lapsella on oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin ja hänen mielipiteensä tulee huomioida ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti.”

Aineistomme perusteella lapsilähtöisyys tarkoitti myös sitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan kehitystasonsa ja osaamisensa mukaisesti. Aikuisten tehtävänä on soveltaa ja muokata toimintaa. Piironen (2007) painottaa, että aikuisen tulee tuntee lapset, jotta tietää mistä asioista lapset pystyvät päättämään (m.t., s. 10-11).

”Omien kokemusten mukaan lapsella on oikeus valita miten haluaa osallistua ja toimintaa sovelletaan ja muokataan tarpeen mukaan niin että jokainen olisi osallisena.”

Aikuisen roolia lasten osallisuuden mahdollistamisessa kuvattiin *ammattillisuuden* kautta. Ammatillisuuteen liittyy aikuisen vastuu, havaintojen vakavasti ottaminen, lapsen subjektiivisuus, yksilöllisyys sekä lapsen kunnioittaminen ja arvostaminen.

Lasten osallisuuden käsitettiin olevan loppujen lopuksi aikuisen vastuulla. Aikuisten näkeminen pätevämpinä ja enemmän valtaa omaavina tuo aikuiselle myös enemmän vastuuta. Lapset nähtiin aineistossamme oman elämänsä asiantuntijoina, mikä ei kuitenkaan tarkoittanut aikuisen tai kasvattajan roolin häviämistä tai sitä, että kaikessa kysyttäisiin lapsen mielipidettä. Lapsille jaetun vastuun ja vallan tuli olla harkittua ja lastentarhanopettajan pedagogiseen tietoon sekä osaamiseen pohjautuvaa. Myös Piironen (2007) kirjoittaa, että aikuisella on lopulta vastuu toiminnan kohtaamisesta lasten iän ja kehitystason kanssa (m.t., s. 10-11). Pedagogiset keinot kuten havainnointi ja haastattelu auttavat aikuisia tuntemaan lapsia paremmin (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 79-80).

”Lasten mielipiteet huomioidaan ja heidän toiveensa ja tarpeensa ovat toiminnan lähtökohtina. Kuitenkin lton harkinnan ja pedagogisen osaamisen perusteella.”

Ammatillisuuteen kuuluu, että havainnot lapsista otetaan vakavasti ja aikuinen osoittaa kiinnostusta lasta ja lapsen mielipiteitä kohtaan. Aikuisen kunnioitus ja arvostava asenne mahdollistavat lasten osallisuuden toiminnassa ja käytännössä. Ammattilaisena aikuinen tarjoaa lapsille myös turvallisuutta.

”Päiväkodin osallisuuden toteutumisessa on tärkeää aikuisten asenne lasta kohtaan; lasta kunnioitetaan, arvostetaan ja kuullaan aidosti.”

Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003) liittävät lasten osallisuuteen lapsen näkökulman ymmärtämisen. Aikuisen arvostava asenne lasten omaa kulttuuria kohtaan ja heidän tapansa ymmärtää maailmaa edistävät aikuisen pääsemistä lähemmäs lapsen subjektiivista tarkoitusta ja siten osallisuuden mahdollistamista. (m.t., s. 70, 79-80.) Lapsen maailman ymmärtäminen ja tiedon kerääminen lapsesta eri tavoin on myös Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) toinen osallisuuden edistämisen kulmakivi (m.t., s. 62).

Tärkeä tekijä lasten osallisuuden mahdollistumisessa on aikuisen lapsinäkemys (Karlsson, 2003, s. 42-47). Lapsuuden näkeminen merkityksellisenä elämänvaiheena ja lapsen näkeminen oman elämänsä subjektina luovat hyvän pohjan osallisuuden toteutumiselle. Aineistostamme löytyi useita viittauksia lapsen näkemiseen oman elämänsä kokijana ja subjektina. Subjektius konkretisoitui ilmaisuissa lapsen näkemiseen oman arkensa asiantuntijana ja omaan arkeensa vaikuttajana.

”Lapsi on oman elämänsä subjekti.”

”Lasten osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi saa olla subjektina häneen liittyvissä asioissa ja omassa elämässään.”

Yksilöllisyyden huomioiminen on myös osa ammatillisuutta ja suomalaisessa varhaiskasvatuksessaakin korostetaan lapsen yksilöllistä kasvatusta (Stakes, 2005, s. 13). Yksilöllisyys ilmeni aineistossa kiinnostuksena lasta kohtaan, lapsen mielipiteiden arvostamisena, lapsen näkemisenä osana perhettä sekä lapsen vapautena olla sellainen kuin on. Lapsen osallisuus vaatii lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioonottamista, jotta osallisuus olisi lapselle mielekästä. Lisäksi tärkeää on nähdä lapsi osana suurempaa kontekstia, kuten perhekulttuuria, jossa lapsi elää. Lasten osallisuutta on määritelty viitekehyksessämme sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden kautta, samoin kuin vastauksissamme. Yksilöllisyys liittyy lapsen mahdollisuuteen osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan ja yhteisöllisyys ryhmän jäsenenä olemiseen ja siinä vaikuttamiseen (Emilson & Folkesson, 2006, s. 22; Oranen, 2007, s. 9).

”Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin ja heidän mielipiteitään ja yksilöllisyyttään kunnioitetaan.”

”On tärkeää, että lapset osataan nähdä yhtenä osana perhettä sekä sen kokonaisuutta.”

Viimeinen käsitysryhmä, joka kuvaa aikuisen roolia lasten osallisuudessa on *Lasta kuullaan*. Ryhmä liittyi suurimmaksi osaksi Shierin (2001) ensimmäiseen osallisuuden tasoon, jossa lapsia kuunnellaan. Muutamia viittauksia liittyi myös tasolle kolme (lasten näkemykset otetaan huomioon), joissa lasten kuuleminen myös vaikutti asioihin. (m.t., s. 110.)

Teoriassa lasten osallisuus määritellään usein kuuntelemiseksi tai kuulemiseksi. Pelkkä kuunteleminen ei ole kuitenkaan riittävää osallisuuden kannalta (Sinclair, 2004, s. 110). Kuuntelemiseen onkin liitetty esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa, yksilöllistä huomiointia ja vaihtoehtojen tarjoamista lapsille (Turtiainen, 2001, s. 50). Aineistossamme kuunteluun ei liitetty useinkaan edellä mainittuja asioita vaan kuuntelulla viitattiin ainoastaan lapsen kuuntelemiseen tai kuulemiseen. Ainoastaan muutamissa vastauksissa lasten kuuntelu liitettiin tavaksi kerätä tietoa lapselta, joka vaikuttaa toimintaan.

”...osallisuuden käsite eli että lapsia kuunnellaan ja toiminta rakentuu heidän tarpeistaan ja mielenkiinnonkohteistaan lähtien.”

Lapsen kuuleminen jakautui selkeästi kolmeen eri tapaan ymmärtää kuuleminen. Ensimmäinen tapa on ymmärtää kuuleminen lapsen oikeutena, joka korostui vastauksissa, joissa lapsi *tulee kuulluksi* tai *tulee ottaa huomioon*. Liitimme siihen tutkimuksessamme myös aikuisen sensitiivisyyden. Lasten kuulemisen ja osallistumisen näkeminen oikeutena liittyy Thomasin (2002) arvosidonnaiseen lähestymistapaan, jossa lasten osallistuminen nähdään itsessään positiivisena asiana (m.t., s. 171).

”Jokaisella on oikeus tulla kuulluksi, myös luonnostaan hiljaisilla, ujoilla tai vaikka erityistä tukea tarvitsevilla.”

Lapsen oikeus tulla kuulluksi voidaan nähdä myös aikuisen velvollisuutena kuunnella lasta. Nämä vastaukset olivat usein muotoa *aikuisen tulee kuulla lasta* tai *tulee ottaa lapsi huomioon*. Tällaisissa vastauksissa korostui selkeästi, että lapsen osallisuuden taustalla on aikuisen velvollisuus kuunnella lasta. Kolmas tapa nähdä kuuleminen on vastauksissa esiintynyt neutraalimpi ilmaisumuoto, joka ei erottele kuulemista vastuuksi tai oikeudeksi. Tällöin vastaus oli usein muotoa *lasta kuunnellaan*. Alla esimerkit molemmista tavoista kuulla lasta.

”Lasta tulee kuulla ja hänen kokemuksiaan.”

”Kuunnellaan lasta.”

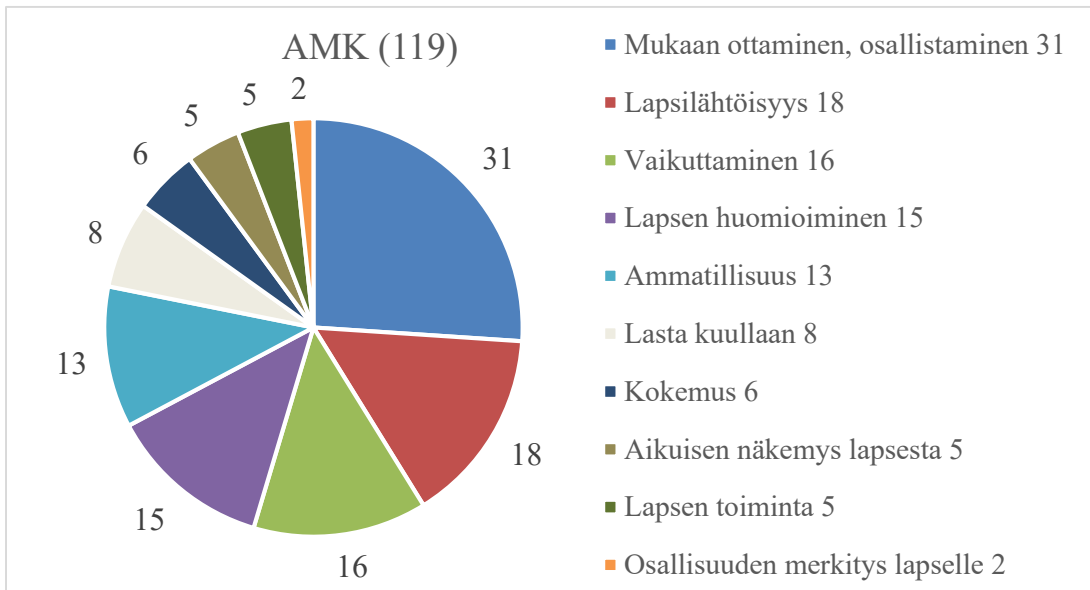
Seuraavassa lainauksessa yhdistyy lapsen osallisuus sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden tasolla. Lainauksessa lasten osallisuus nähdään myös aikuisen sallimana toimintana, joka kuvaa aikuisen valtaa antaa lapsen olla mukana. Valitsimme lainauksen kuvaamaan aikuisen roolia tutkimuksessamme, koska siinä yhdistyy usea eri näkökulma aikuisen roolista lasten osallisuuden mahdollistamisessa.

”Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisenaan kuin on.”

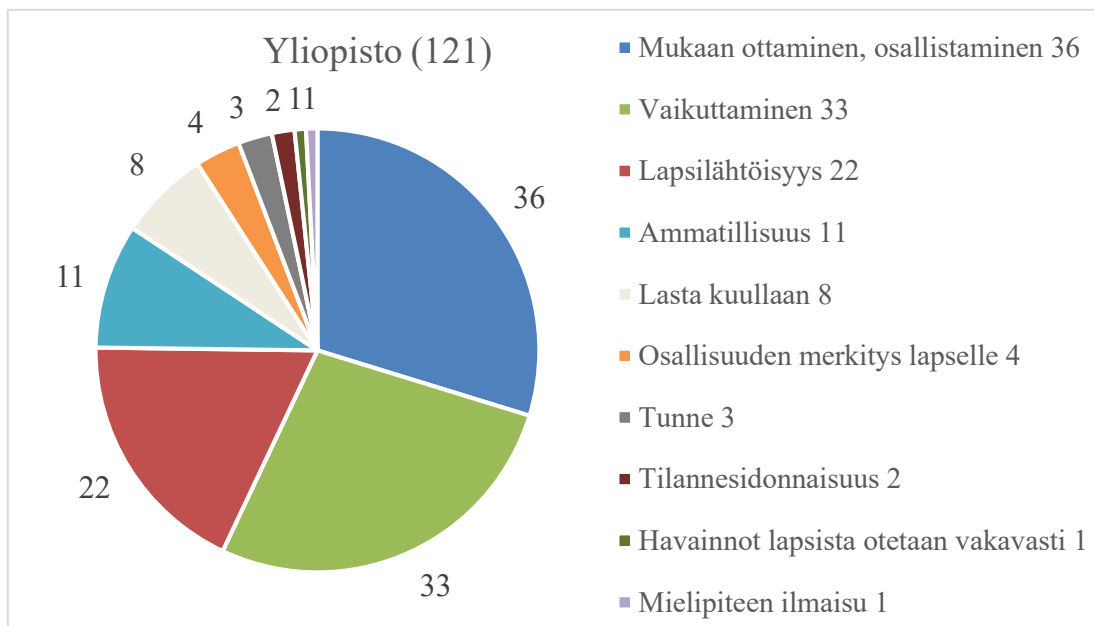
5.2 Käsitusten yhtäläisyydet ja erot

Toinen tutkimuskysymyksemme oli *Miten käsitykset poikkeavat ja mitä yhtäläisyyksiä niistä löytyy eri koulutustaustan opiskelijoilla?* Avaamme aluksi aineistoa tutkimuskysymykseen liittyen yleisesti. Sen jälkeen tarkastelemme yhtäläisyyksiä koulutusten välillä ja lopuksi eroavaisuuksia. Käsitysryhmät on luotu ja jaoteltu ensimmäisen tutkimuskysymyksen kanssa samalla tavalla, joten ryhmät ovat sisällöltään suurimmaksi osaksi samanlaisia. Emme avaa enää tässä käsitysryhmien sisältöjä tarkemmin niiltä osin. Käsitusten erot ja yhtäläisyydetkin esiintyvät selkeämmin fenomenografisen analyysin aiemmissa vaiheissa, joten tarkastelemme niitä lopullisten kuvauskategorioiden rinnalla.

Kokonaisuudessaan vastaajamäärä oli yliopiston puolelta hieman suurempi (15/10). Tutkitavien imaisujen määrät eivät juuri poikkea toisistaan, sillä ammattikorkeakoulun vastaukset olivat hieman kattavampia sekä pituudeltaan että sisällöllisesti. Esimerkiksi teemoja löytyi runsaammin AMK-vastauksista (41/32). AMK-vastauksissa ilmaisut jakaantuivat suhteellisen tasaisesti käsitysryhmiin, sen sijaan YO-vastauksissa löytyi enemmän yksittäisiin ilmaisuihin perustuvia käsitysryhmiä. Koulutusten suurimmat yhteiset käsitysryhmät olivat *Mukaan ottaminen/osallistaminen*, *Vaikuttaminen* ja *Lapsilähtöisyys*. YO-vastauksissa tyypillistä oli lapsen osallisuuden tunteen korostaminen. AMK-vastauksissa taas korostui lapsen huomiointiin liittyvät ilmaisut.

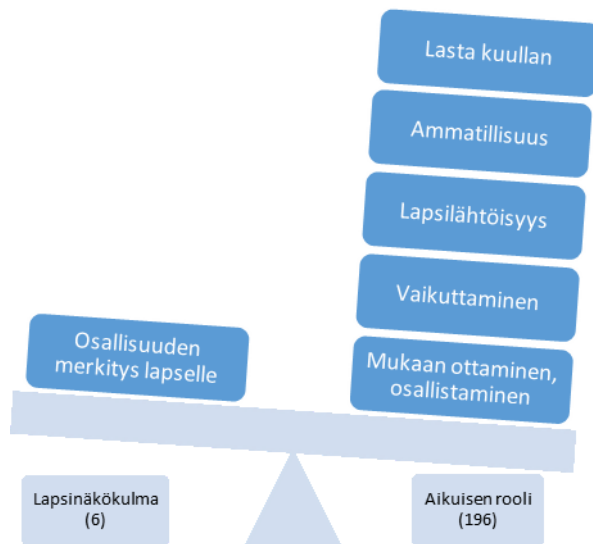


Kuvio 4. AMK-vastausten käsitysryhmät. (luvut kertovat ilmaisuja määrän)



Kuvio 5. YO-vastausten käsitysryhmät.

Koulutusten vastaukset jakaantuivat kymmeneen käsitysryhmään (Kuviot 4 ja 5). Yhteisiä käsitysryhmiä oli kuusi (Kuvio 6), omiin teemoihin perustuvia molemmilla neljä. Koulutusten omista käsitysryhmistä *Kokemus* ja *Tunne* olivat mukana jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa, mutta ne jakaantuivat toisen kysymyksen analyysissä selkeästi koulutustaustan mukaisesti. Kuviossa 6 esitellään yhteisten käsitysryhmien jakautuminen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioihin suhteutettuna.



Kuvio 6. Koulutusten yhteiset käsitysryhmät.

Yhteisten käsitysryhmien perusteella painopiste on vahvasti *Aikuisen roolissa*, mitä selittää YO-vastausten painottuminen 94-prosenttisesti niihin. Yhteisten käsitysryhmien teemojen sisällä olikin suuria painotuseroja määrällisesti koulutusten välillä. Esimerkiksi teemoihin *Mielenkiinnonkohteet ym. huomioidaan* ja *Saa osallistua toimintaan ym.* lukeutui yhteensä 26 YO-ilmaisua verrattuna AMK:n 8 ilmaisuun. Teemojen *Aikuisen sensitiivisyys* ja *Vaikuttaminen asioihin* sisällä oli myös molemmissa kahdeksan ilmaisua enemmän yliopiston puolelta. (Ks. Liite 7.)

Pääosin teemat jakautuivat tasaisesti molemmille koulutuksille. Yhteisistä käsitysryhmistä kolme suurinta näkyvät molemmilla vahvoina. Samoin käsitysryhmät *Ammatillisuus* ja *Lasta kuullaan* tulivat esille molempien koulutusten vastauksissa tasaisesti. AMK-vastausten selkeästi suurin oma ryhmä *Lapsen huomioiminen* selittyy vastausten vivahdeeroilla. AMK-vastauksissa lapsella on oikeuksia, jotka velvoittavat aikuista, mutta YO-vastauksissa lapsen oikeudet ovat rajoittuneempia:

”Omien kokemusten mukaan lapsella on oikeus valita miten haluaa osallistua ja toimintaa sovelletaan ja muokataan tarpeen mukaan niin että jokainen olisi osallisena.” (AMK-vastaus)

”Sitä, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikessa kysytään lapsen mielipidettä.” (YO-vastaus)

Koulutusten välisiä vivahde-eroja näkyi myös *Lapsilähtöisyys* käsitysryhmässä, joka sisältää teemat *Lapsilähtöisyys*, *Aikuisen sensitiivisyys* sekä *Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta* (ks. Liite 7). YO-vastaukset jakaantuvat lähes tasan kahteen ensimmäiseen

teemaan, sen sijaan AMK-vastaukset painottuvat teemaan *Lapsilähtöisyys*, jonka sisältö viittaa suoriin lainauksiin lapsilähtöisyyteen liittyen:

”Lasten mielipiteet huomioidaan ja heidän toiveensa ja tarpeensa ovat toiminnan lähtökohtina.” (YO-vastaus)

”Toiminta tulee olla lapsilähtöistä. Lapsi ei saa jäädä esim. vanhempiensa `varjoon`, vaan lasta tulee kuulla!” (AMK-vastaus)

AMK-vastausten omista käsitysryhmistä *Lapsen huomioiminen* kattoi lähes puolet ilmaisuista, sen sisällä teema *Tulee kuulluksi* oli suurin. Loput ilmaisut jakaantuivat tasaisesti ryhmiin *Kokemus*, *Lapsen toiminta* sekä *Aikuisen näkemys lapsesta*. Kaikkien AMK-vastausten joukosta *Lapsilähtöisyys* oli suurin yksittäinen teema. (ks. Kuvio 4.) AMK-vastausten omia käsitysryhmiä kuvastaa lapsen oikeus erilaisiin asioihin sekä aikuisen asenne ja velvollisuus nähdä ja ottaa huomioon lapsi:

”Lapsi on oman elämänsä subjekti. Lapsi tulee ottaa huomioon/kuulluksi häntä koskevassa päätöksen teossa.” (AMK-vastaus)

YO-vastausten omista käsitysryhmistä ainoastaan *Tunne* näkyi hieman yksittäisten ilmaisujen joukosta. Suurin yksittäinen teema YO-vastausten joukossa oli *Mielenkiinnon kohteet/mielipiteet/toiveet huomioidaan*. YO-vastaukset painottuivat vahvasti kolmeen suurimpaan käsitysryhmään, sillä ne kattavat jopa 75 % kaikista ilmaisuista. (ks. Kuvio 5.) AMK-vastauksiin verrattuna YO-vastauksissa lasten oikeudet ja aikuisen velvollisuudet ovat neutraalimmin ilmaistuja eivätkä niin velvoittavia:

”Mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Lapsen oman mielipiteen ilmaisu ja aikuisen osoittama kiinnostus sitä kohtaan sekä aito huomiointi. Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisena kuin on.” (YO-vastaus)

Toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioita rakentaessa huomioimme edellä esiteltyjä ilmaisujen määrällisiä ja laadullisia eroavaisuuksia, joten esimerkiksi käsitysryhmä *Mukaan ottaminen, osallistaminen* on koulutuksilla eri kuvauskategorioissa (Kuvio 6 ja 7). AMK-vastauksia kuvaavat kolme kuvauskategoriaa: *Lapsilähtöisyys*, *Oikeus/Vastuu* ja *Subjektius* (Kuvio 6). YO-vastaukset jaoimme neljään kuvauskategoriaan, joita ovat *Valta*, *Vastuu*, *Lapsen toiminta* sekä *Lapsilähtöisyys* (Kuvio 7).

AMK-vastausten kuvauskategorioista on nähtävissä vastaajien laaja sosiaalialan koulutus. Työtilanteissa sosiaalialalla työn lähtökohtana on jokin alustava käsitys tai kokemus ihmisyydestä, joka rakentuu muun muassa opiskelun aikana. Sosiaalipedagoginen ihmiskäsitys

korostaa persoonaa suhteessa yhteisöön, osallisena ja subjektina. (Myllärinen & Tast, 2009, s. 31-32.) AMK-vastauksissa toistui juuri tällainen näkemys: aikuisen asenne nähdä lapsi täysivaltaisena osana suurempaa kokonaisuutta.

”Lapset nähdään varhaiskasvatuksen, perhetyön, lastensuojelun ja yleensäkin sosionomin työkentällä osallisena omaan arkeensa ja vaikuttajina. On tärkeää, että lapset osataan nähdä yhtenä osana perhettä sekä sen kokonaisuutta. Heidän tunteitaan, mielipiteitään, kokemuksiin kuullaan ja sen pohjalla tehdään päätöksiä. Lapset nähdään keskiössä heidän arkeensa vaikuttajina.” (AMK-vastaus)

Lapsilähtöisyyden korostuminen vastauksissa näyttäisi ilmentävän sosionomien varhaiskasvatukseen liittyviä opintoja. Tutkimuskysymyksemme liittyivät varhaiskasvatuksen kontekstiin ja AMK-opiskelijoiden opetussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen opinnoissa toistuu lapsilähtöisyys: opiskelija osaa arvioida ja kehittää lapsilähtöistä pedagogista työkentelyä varhaiskasvatuksessa (Taulukko 2). Lapsilähtöisyyden juuret pohjautuvat myös sosiaalipedagogiikkaan (Hytönen, 1993, s. 10-11), joten sen voi linkittää osaksi sosionomin varhaiskasvatusnäkemystä.

Lapsilähtöisyys	Oikeus/Vastuu	Subjektius
1. Mukaan ottaminen, osallistaminen 2. Lapsilähtöisyys	1. Vaikuttaminen 2. Lapsen huomioiminen 3. Lasta kuullaan	1. Ammatillisuus 2. Kokemus 3. Aikuisen näkemys lapsesta 4. Lapsen toiminta 5. Osallisuuden merkitys lapselle

Kuvio 6. AMK-vastausten kuvauskategoriat.

YO-vastausten kuvauskategoriat painottuvat aikuisen valtaan ja vastuuseen lasten osallisuuskäsityksiä määriteltäessä. Koulutus perustuu (varhais)kasvatustieteellisiin pedagogisiin opintoihin (Taulukko 1), joihin myös lastentarhanopettajien erityisosaaminen liitetään (Hännikäinen, 2013, s. 32-35). Pedagogisesta näkökulmasta osallisuus tarjoaa kasvattajalle mahdollisuuden tukea lapsen itsetunnon kehittymistä sekä demokraattisia toimintatapoja (Turja, 2010, s. 32). Tällainen näkökulma on nähtävillä useissa YO-vastauksissa:

”Osallistumisen kautta lapselle tulee (luulisin) sellainen tunne, että hän ja hänen mielipiteillään on väliä. Osallistumisen kautta lapsi pääsee harjoittelemaan demokratiataitojaan.” (YO-vastaus)

YO-vastausten taustalla vaikuttava varhaispedagogiikka ”korostaa lasta aktiivisena toimijana vertaisryhmässä sekä aikuisen tukea ja vastuuta niin lapsista kuin varhaiskasvatuksen suunnasta (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s. 4).” Aikuisen tuki ja vastuu näkyvät kuvauskategorioissa *Valta* ja *Vastuu*. Vallan ja vastuun korostuminen YO-vastauksissa ilmentää pedagogiikan vahvistumista jatkuvasti kasvavan tutkimustiedon mukana (Turja, 2012, s. 43). Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja siten suuntakin niin yksilö- kuin ryhmätasolla kasautuu lastentarhanopettajan vastuulle (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 7a§). Suunnan määrittelyyn tarvitaan suunnittelua, päätöksentekoa ja arviointia, mikä on myös nähtävillä YO-vastauksissa:

”Sitä, että lapsi saa osallistua päiväkodin toimintaan, sen suunnitteluun ja arviointiin.” (YO-vastaus)

Lapsen aktiivinen toimijuus vertaisryhmässään näkyy kuvauskategorioissa *Lapsen toiminta* ja *Lapsilähtöisyys*. Näiden kategorioiden käsityksissä on kuitenkin nähtävissä ristiriitaa, jota lapsilähtöinen pedagogiikka aiheuttaa. Lapsilähtöisyys edellyttää kasvattajalta herkkyyttä havainnoida lasten yksilöllisiä tarpeita ja niiden ottamista mukaan suunnitteluun ja toteutukseen. (Heikka ym., 2009, s. 4.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijoina lastentarhanopettajilla on samanaikaisesti pelkoa siitä, että kasvatus muuttuu liiaksi lasten toiveista ohjautuvaksi eikä kasvattajien osaamiselle jää tilaa (Turja, 2012, s. 45).

”Lasten mielipiteet huomioidaan ja heidän toiveensa ja tarpeensa ovat toiminnan lähtökohtina. Kuitenkin lton harkinnan ja pedagogisen osaamisen perusteella.” (YO-vastaus)

Valta	Vastuu	Lapsen toiminta	Lapsilähtöisyys
1. Mukaan ottaminen, osallistaminen 2. Tilannesidonnaisuus	1. Ammatillisuus 2. Lasta kuullaan 3. Osallisuuden merkitys lapselle 4. Havainnot lapsista otetaan vakavasti	1. Vaikuttaminen 2. Tunne 3. Mielipiteen ilmaisu	1. Lapsilähtöisyys

Kuvio 7. YO-vastausten kuvauskategoriat.

6 Pohdinta

Pohdinnan aluksi kokosimme yhteenvetoa tutkimuksemme tuloksista (6.1). Tarkastelemme sen luotettavuutta tutkimuskirjallisuuden (Syrjälä ym., 1994; Eskolan & Suorannan, 2000) avulla sekä eettisyyttä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksella (6.2). Viimeisessä alaluvussa (6.3) avaamme parityöskentelyn eri näkökulmia.

6.1 Johtopäätökset

Aikuisen rooli lasten osallisuuskäsityksissä esiintyi työssämme huomattavasti vahvempana kuin lapsinäkökulma. Tämä on sikäli ymmärrettävää, että tutkimme aikuisten käsityksiä lasten osallisuudesta. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole myöskään arvottaa osallisuuskäsityksiä, joten lasten osallisuus näyttäytyi sekä aikuisen roolina että lasten kokemuksena, tunteena ja osallisuuden merkityksellisyytenä. Roos (2015) muodosti vastaavasti lasten kerronnan perusteella kaksi todellisuutta, joissa elettiin joko vertaisten kanssa ja ehdoilla tai aikuisten luomissa raameissa (m.t., s. 159). Aikuisen johtamissa tilanteissa lapsilta otetaan mukaan usein korkeintaan ideoita sen sijaan, että he saisivat osallistua laajemmin asioista päättämiseen (Turja, 2012, s. 50-51).

Lasten osallisuus näyttäytyi osin pinnallisempänä lasten kuulemisena ja mukaan ottamisena, mutta sen nähtiin myös liittyvän syvemmin aikuisten käsityksiin lapsista ja lapsuudesta. Myös lasten vaikuttamisen koettiin olevan tärkeä osa lasten osallisuuden mahdollistumista. Lasten toiveiden, tarpeiden ja kehityksen mukainen toiminta sekä aikuisen vastuu toiminnasta ilmensivät varhaiskasvatuksen sisältämää ristiriitaa. Lapsi tarvitsee vielä hoivaa ja suojaa, mutta toisaalta lapsen näkeminen oman arkensa asiantuntijana sekä lapsen kehitys ja kasvu vaativat lapsen kasvamista vastuunottoon ja asioista päättämiseen (Turtiainen, 2001, s. 60).

Työssämme lasten osallisuus liikkui Hartin (1992) tikkaiden portailla 3-6. Shierin (2001) malliin suhteutettuna osallisuuden käsitykset olivat vastaavasti tasoilla 1-4. Opiskelijoiden käsityksissä lasten osallisuudesta liikuttiin lasten kuulemisesta aina yhteiseen päätöksentekoon aikuisten kanssa aikuislähtöisessä toiminnassa. Molemmissa malleissa liikuttiin suurimmaksi osaksi osallisuuden tukemisen alimmilla ja keskimmaisilla vaiheilla. Osallisuus nähtiin vastauksissamme niin sanottuna aitona osallisuutena eikä sieltä löytynyt viittauksia Hartin (1992) kolmelle alimmalle näennäisosallisuuden tasolle. Aineistosta ei myöskään

löytynyt mallien yläpäähän sijoittuvia viittauksia, joissa lapset ja aikuiset jakavat valtaa tai toiminta on lähtöisin lapsista.

Stenvallin & Seppälän (2008) tutkimuksessa osallisuus nähtiin ehdollisena, jossa aikuiset määrittivät sen miten ja missä lasten osallisuus huomioidaan (m.t., s. 13). Työmme vahvistaa tällaista näkemystä osallisuudesta. Aineistossamme oli paljon viittauksia aikuisen valtaan, jota ilmensivät muun muassa lauserakenteet. Kahdessa suurimmassa käsitysryhmässämme *Mukaan ottamisessa ja osallistamisessa* sekä *Vaikuttamisessa* ilmaisut liittyivät aikuisten sallimaan lasten mukanaoloon sekä aikuisen (mahdolliseen) haluun ottaa lapset mukaan. Lauserakenteet ilmaisivat lapsen saamista tai voimista tehdä jotain, joka jo lähtökohtaisesti kuvaa aikuisten toimintaa ja valtaa. Aikuinen päättää saako tai voiko lapsi osallistua ja sen, missä määrin se on mahdollista. Vastauksissa näkyi myös ”osallistaminen” koulutuksesta riippumatta, joka on ristiriidassa lapsen aktiivisuuden tukemisen kanssa ja lähtökohtaisesti sanana autoritaarinen (Turja, 2012, s. 47).

Viitekehyksessämme nousi esiin lapsen oma maailma, jossa lapset ovat itse oman elämänsä tulkitsijoita ja rakentavat vertaisten kanssa yhteistä todellisuutta. Tämän maailman säilyminen lasten omana edistää heidän hyvinvointiaan ja osallisuuden tunnetta. (Vornanen, 2001, s. 31.) Esimerkiksi leikki-tilanteet ovat Roosin (2015, s. 160-162) mukaan niitä tilanteita, joissa lapsi pääsee vaikuttamaan yhteisiin ja omiin asioihin. Työssämme lasten vaikuttaminen ymmärrettiin pääosin vain itseä koskevien asioiden päättämiseksi. Leikkiin ja siinä vaikuttamiseen aineistossamme viitattiin vain muutaman kerran. Lasten omaan maailmaan ja sen merkityksellisyyteen taas ei viitattu kertaakaan. Tutkimuksemme vastaukset mukailevat mielestämme Roosin (2009) havaintoa siitä, että leikin monipuolisuutta ja merkityksellisyyttä lapselle ei ymmärretä edelleenkään tarpeeksi.

Huolestuttavana näkisimme tutkimuksemme tuloksissa myös sen, että osallisuus näkyi osassa opiskelijoiden vastauksia ”ihanteena” ja sellaisena, joka voi kiireen keskellä unohdeta. Kiire ja henkilökunnan vähyys näyttäytyvät useissa tutkimuksissakin osallisuuden esteinä (esim. Stenvall & Seppälä, 2008; Venninen, Leinonen ja Ojala, 2010; Turtiainen, 2001). Tällaisetkaan tulokset eivät siten ole uusia (ks. Turja, 2012, s. 53), mutta kertovat siitä, että asenteissa ja organisaatiokulttuureissa on vielä paljon muutettavaa matkalla kohti osallisuuden toteutumista (Kirby ym., 2003, s. 7, 23).

Koulutusten välillä käsityksistä löytyi paljon yhtäläisyyksiä, joissa hieman yllättävästikin näkyi lapsilähtöisen ajattelun korostuminen osallisuuteen liittyen. Opetussuunnitelmien

valossa lapsilähtöisyys näkyy sosionomien koulutuksessa vahvasti, mutta lastentarhanopettajien koulutus painottaa havainnointia, sensitiivisyyttä ja lapsen aktiivisuuden tukemista (Taulukko 2). Lapsilähtöisyyden liittäminen vahvasti osallisuuteen on mielestämme hyvä asia. Lapsilähtöisyyttä voidaan pohtia myös kriittisesti lasten osallisuuden kannalta koska lapsilähtöisyys ymmärretään käytännössä usein eri tavoilla (Kalliala, 2008, s. 19, 22).

Suhosen (2009, s. 98) tutkimuksessa lapsilähtöinen ohjaustapa ymmärrettiin siten, etteivät aikuiset ohjaa lapsia tai tee heille aloitteita. Toimintaan puututtiin vain jos lapset hakivat selvästi apua toiminnalleen esimerkiksi itkien tai vetäen kädestä. Tutkimuksessa lapsilähtöinen ohjaus osoittautuikin liian haastavaksi esimerkiksi erityistä tukea tarvitseville tai pienimmille taaperoilta. (m.t., s. 98.) Myös Roosin (2015) mukaan leikkitalanteissa lasten annetaan vaikuttaa asioihin, mutta samalla aikuinen vetäytyy usein kokonaan taka-alalle. Vuorovaikutustilanteet aikuisen kanssa jäävät siten vähäisiksi lapselle merkityksellisissä tilanteissa. (m.t., s. 160-162.)

Mielestämme lapsilähtöisyys ei yksin riitä kuvaamaan osallisuutta. Osallisuudessa ei ole kyse pelkästään siitä, että lapset saisivat tehdä kuten haluavat, vaan lapset tulee myös kasvattaa osaksi yhteisöä ja siinä toimimista. Jos lapsilähtöisyys käsitetään kuten yllä Suhosen (2009) ja Roosin (2015) tutkimuksessa, jää osallisuuden toteutuminen lasten käsiin ja osallisuus nähdään lapsen vapautena tehdä mikä hänelle on mielekästä. Tällöin on vaarana, että osallisuuden yhteisöllinen ulottuvuus ja demokratiakasvatus unohtuvat. Pienet lapset tarvitsevat aikuisten tukea vuorovaikutuksessa, ryhmässä toimimisessa ja yhteisessä päätöksenteossa (Virkki ym., 2012, s. 180–181; Rasku-Puttonen, 2006, s. 113, 125).

Koulutusten välisiä käsityseroja sävyttivät vivahde-erot, joita kuvaavat esimerkiksi sanaparit tulee kuulla – kuunnellaan, kokemus – tunne, lapsen huomioiminen – aikuisen sensitiivisyys tai oikeus – vastuu (AMK – YO). Nämä erot näkyvät myös opetussuunnitelmien tasolla (Taulukko 1 ja 2). Sosiaalialan koulutuksessa arvioidaan lapsen etua ja osallisuutta, kasvatustieteellisessä koulutuksessa havainnoidaan yksittäistä lasta (Taulukko 2).

Kyselylomakkeessa kysyimme myös vastaajiltamme sitä, miten osallisuutta on käsitelty heidän opinnoissaan. Kysymyksellä halusimme kartoittaa sitä kontekstia, jossa aineistomme käsitykset on opittu (ks. Gröhn, 1989, s. 14). Koulutusten vastaukset erosivat toisistaan selkeimmin siinä, että AMK-opinnoissa osallisuus näkyi vastaajien mielestä tärkeänä ja kattavana osa-alueena opintojaksoilla ylipäättään. YO-opinnoissa sen sijaan osallisuus korostui vastaajien mielestä ainoastaan yhdellä kurssilla tai sitä sivuttiin epäsuorasti useilla

kursseilla. Koulutusten pedagogisten lähtökohtien erot varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan välillä tukevat näitä vastauksia (Luku 3.1).

”Osallisuutta on käsitelty kyllä useillakin kursseilla epäsuorasti.” (YO-vastaus)

”Mielestäni osallisuus ja sen toteutuminen on ollut vahvasti esillä koko opintojen ajan.” (AMK-vastaus)

Tutkimuskysymystemme ohella meitä kiinnosti se, että pidetäänkö lasten osallisuutta tärkeänä. Vastauksissamme osallisuus nähtiin tärkeänä arvona kasvatuksessa koulutuksesta riippumatta. Samalla kuitenkin esitettiin varovaisia arvioita siitä, ettei osallisuus kuitenkaan näy niin hyvin käytännössä tai unohtuu arjen toiminnassa. Varhaiskasvatusta leimaa yleisemminkin samansuuntainen havainto siitä, etteivät arvot ja käytäntö aina kohtaa (Fonsén, 2014, s. 37).

”Lasten osallisuus on tärkeä arvo kasvatuksessa. Osallisuus lisää lasten itsevarmuutta ja vaikuttamisen tunnetta.”

”Asioista puhutaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä, mutta silti se jotenkin jää harmittavan usein käytännössä taka-alalle.”

Tutkimuksemme havaintoja on mahdollista hyödyntää lastentarhanopettajien koulutuksissa osallisuuteen liittyvissä pohdinnoissa. Tapaustutkimuksemme antaa pohjatietoa siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on aiheeseen liittyen. Jatkotutkimusten kannalta olisi kiinnostavaa tutkia sitä, kehittyvätkö käsitykset työvuosien tai koulutuksen aikana. Samoin käytännön kannalta olisi mielenkiintoista tietää, miten käsityserot vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun ja toteuttamiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus kostuu aineiston ja johtopäätösten validiteetista. Validiteetti voidaan jakaa kahteen osaan, aitouteen ja relevanssiin. Aitous johtopäätöksissä ja aineistossa tarkoittaa tutkittavien ajatusten kuvaamista sellaisina kuin ne esiintyivät aineistossa. Relevanssi taas tarkoittaa aineiston ja johtopäätösten yhteyttä teoreettisiin lähtökohtiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kulun läpinäkyvyys sekä teoreettisen yleisyyden tason välittyminen tekstistä lisäävät luotettavuutta. (Syrjälä ym., 1994, s. 152.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston määrä on usein pieni ja tutkimus pyrkii esittämään ilmiön sisäistä vaihtelua yksilöiden välillä tilastollisen yleistettävyyden sijaan. Aineistomme koostui 25 suhteellisen laajasta vastauksesta, eikä se fenomenografisen tutkimuksen tapaan pyri yleistettävyyteen vaan yleisyyteen eli käsitysten käsittelyyn universaalien käsitteiden tasolla. (Niikko, 2003a, s. 28-29; Marton, 1986, s. 32; Syrjälä ym., 1994, s. 152.) Tutkimuksemme on tapaustutkimus, joka kuvaa yleisellä tasolla tiettyjen oppilaitosten opiskelijoiden käsityksiä lasten osallisuudesta tuoden esiin myös eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä käsityksissä.

Aineiston hankintaprosessin luotettavuuteen liittyvät kysymykset aineiston hankinnan kiireettömyydestä, riittävydestä sekä tutkimushenkilöiden mahdollisuudesta ilmaista itseään rauhassa (Eskola & Suoranta, 2010, s. 215, Syrjälä ym., 1994, s. 152). Keräsimme aineistoa sekä sähköisesti että paikan päällä kyselylomakkeilla. Annoimme tutkimushenkilöille mahdollisuuden kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta sekä pyrimme luomaan aineistonkeruutilanteista kiireettömiä. Uskomme, ettei kukaan kokenut ryhmäpainostusta aineiston keräämisen aikana, vaikka kävimmekin keräämässä aineistoa luentojen aikana, sillä asiasta oli tiedotettu etukäteen. Saamiemme vastausten pituus ja syvyys viittaavat siihen, että vastaajat ovat saaneet rauhassa tutustua kysymyksiin ja vastata kyselyyn.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden sekä aineiston aitouden kannalta on tärkeää, että tutkittavilla ja tutkijoilla on yhteinen käsitys tutkittavasta aiheesta ja vastauksia on saatu haluttuun kysymykseen tai ilmiöön liittyen. Vastausten tulee olla myös tutkittavien omia ajatuksia eikä vastaajien otaksumia siitä, mitä tutkijat haluaisivat heidän vastaavan. (Eskola & Suoranta, 2010, s. 211; Syrjälä ym., 1994, s. 153.) Tutkimukseemme valitsimme opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, jotta heillä olisi tietoa lasten osallisuudesta. Vastaukset vastasivat hyvin siihen, mitä kysyimme ja usein vastauksissa syvennettiin esimerkein ilmiötä. Vastauksista huomasimme, että aihe on tutkittaville tuttu ja sitä on käsitelty aiemminkin.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyviin ihmisten ajattelutapojen eroja tutkittavasta ilmiöstä. Myös väärät käsitykset halutaan saada esiin. Avoimien kysymysten kautta saadaan esiin ilmiön eri ulottuvuuksia. (Marton, 1986, s. 32, 42; Niikko, 2003a, s. 28-29.) Kyselylomakkeen avoimilla sekä mahdollisimman vähän ohjaavilla kysymyksillä saimme kerättyä vastaajien omia ja erilaisia käsityksiä lasten osallisuudesta. Muutamat vastaajat kysyivät onko tarkoitus vastata omien kokemusten pohjalta vai esimerkiksi kou-

lutuksesta saadun tiedon pohjalta. Vastasimme kysymykseen, että toivomme opiskelijoiden omia käsityksiä lasten osallisuudesta, mutta tiedostamme samalla, että myös koulutus vaikuttaa väistämättä käsityksiin. Käsitykset vaihtelevat yksilöstä toiseen ja niiden muodostuminen sinänsä on psykologinen prosessi. Aiempiin kokemuksiin liitettävät käsitykset ovat tilanteeseen ja aikaan sidottuja. (Kallioniemi, 2000, s. 27.) Voimme siten olettaa, että vastaajiemme käsitykset liittyvät vahvasti opintoihin sekä opiskeluaikaan ja todennäköisesti ne heijastelevat koulutuksessa käsiteltyjä asioita.

Aineiston relevanssi liittyy tutkijan teoreettiseen perehtyneisyyteen tutkittavasta ilmiöstä ja sen käyttämiseen esimerkiksi haastattelussa (Syrjälä ym., 1994, s. 154). Kyselylomaketta laatiessamme teimme tietoisin valinnan, ettemme halua ohjata tutkittavien vastauksia vaan halusimme heiltä mahdollisimman aitoja vastauksia. Tällä pyrimme estämään sen, että tutkittavien vastaukset kertovat esimerkiksi vain koulutuksen tarjoamista käsityksistä aiheeseen liittyen. Tutkimuksemme pohjautuu molempien kandidaatintutkielmiin, joten olemme perehtyneet tutkittavaan ilmiöön laajemmin jo aiemmin.

Johtopäätösten luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää, että kuvauskategoriat vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat niillä tarkoittaneet ja että ne ovat teoreettisesti relevansseja (Syrjälä ym., 1994, s. 154). Tutkimuksen kulun auki kirjoittaminen lisää analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta (Eskola & Suoranta, 2010, s. 216-216). Kuvauskategorioiden aitoutta ja tutkimuskulun läpinäkyvyyttä parantaaksemme olemme kirjoittaneet tarkasti auki analyysiprosessiamme tuomalla esimerkkejä alkuperäisestä aineistosta sekä havainnollistamalla prosessia kuvioilla ja taulukoilla. Tutkimuksemme luotettavuutta ja arvioitavuutta lisää se, että olemme yhdessä analysoineet aineiston ja näin näkemys aineistosta on laajempi eikä jää yhden ihmisen tulkinnan varaan. Parityönä tehtäessä työn luotettavuutta lisää myös se, ettei aineistoa niin helposti yli- tai alianalysoida. Kuvauskategoriamme vastaavat hyvin teoriapohjaamme sekä linkittyvät teoreettisiin käsitteisiin ja teorioihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tuotettujen kategorioiden toistettavuuden avulla. Toisen tutkijan tulisi päätyä luomaan samat kategoriat aineiston pohjalta kuin toinen tutkija aiemmin. Tätä laadullisen tutkimuksen sisäisen arvioinnin reliabiliteettia on kuitenkin kritisoitu siitä, ettei toisella tutkijalla voi koskaan olla samaa tuttuutta aineistoon. (Niikko, 2003, s. 40). Eskola ja Suoranta (2010) käyttävät käsitettä *vahvistuvuus* kuvamaan sitä, miten samaa ilmiötä tarkastelleet tutkimukset tukevat toisiaan (m.t., s. 212). Olemme toteuttaneet rinnakkaisluokittelua tutkimuksessamme eli tulkitsimme ensin aineis-

toa yksin, seuraavaksi vertasimme niitä toistemme tuloksiin ja lopuksi loimme yhteisen luokittelun. Prosessin aikana huomasimme, että luokittelimme aineistoja hieman eri tavalla, mutta suurimmaksi osaksi ymmärryksemme kohtasivat ja päädyimme samanlaisiin luokitteluihin.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään tutkijan subjektiviteettia eli tutkijan asemaa keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta, 2000, s. 210). Olemme molemmat yliopisto-opiskelijoita ja osana tutkimuksen luotettavuutta on ollut koko prosessin ajan omien ennakkokäsitysten tiedostaminen ja pohtiminen. Tutkimuksen varmuuteen eli ennakkoletusten huomioimiseen pyritään tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lähtien aina tutkimuksen kirjoittamiseen asti (Eskola & Suoranta, 2010, s. 212). Koko aineiston analyysin ajan tiedostimme oman asemamme ja pyrimme sulkemaan pois omien ennakkoletusten mahdollista ohjaavaa vaikutusta. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, ettemme lähteneet tulkitsemaan YO-opiskelijoiden vastauksia yhtään sen enempää kuin AMK-opiskelijoidenkaan, vaikka tiedämme toisten koulutuksesta huomattavasti enemmän. Tutkittavien äänten esiintuomiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi esitimme analyysin yhteydessä suoria lainauksia ilmaisuista, joilla tutkittavat kuvailivat omia käsityksiään. Tuottamamme taulukot sekä perustelut kuvauskategorioiden muodostumisesta tuovat luotettavuutta tutkimukseemme.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaelimen *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan* tehtävänä on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä sekä ennaltaehkäistä vilppiä ja tutkimusloukkauksia. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeistuksen hyvistä tieteellisistä käytännöistä ja eettisesti hyväksyttävästä tieteellisestä tutkimuksesta. Pohdimme tutkimuksemme eettisyyttä tämän ohjeistuksen perusteella siinä laajuudessa kuin se työtämme koskee. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

Ensimmäinen lähtökohta korostaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta koko tutkimuksen tekemisen ajan (m.t., s. 6). Olemme noudattaneet lähtökohtaa koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston keräämisen yhteydessä kerroimme avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä sen käyttämisestä ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Aineistoa analysoidessa olemme olleet rehellisiä ja pyrkineet tuomaan tulokset esiin sellaisena kuin ne ovat aineistossa esiintyneet. Huomioimme työtämme kirjoittaessa ja esitellessä kunnioittavan kirjoitus- ja esitystavan. Tarkoituksenamme ei ole arvioida tai arvostella käsityksiä, vaan tuoda löytämiämme käsityksiä esille, kuitenkin rehellisesti ja avoimesti.

Toinen tutkimuseettinen lähtökohta koskee *eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tutkittavat ovat saaneet vastata kyselyymme anonymisti ja vapaaehtoisesti nettilomakkeella tai paperiversiona. Olemme olleet itse paikalla vastaamassa mahdollisiin kysymyksiin koskien tutkimustamme sekä jättäneet yhteystietomme kaikille osallistujille. Emme ole keränneet tutkimukseen osallistujilta henkilökohtaisia tietoja, ainoastaan opiskelupaikan. Vastaukset eivät siten ole jäljitettävissä ja vastaajien anonymiteetti on suojattu.

Internetissä tehdyssä kyselyssä on kuitenkin riskinsä, koska kaikki sinne kerran syötetty tieto on sieltä jollain tavalla löydettävissä. Tutkimukseemme osallistujat ovat täysi-ikäisiä, joiden voidaan olettaa tiedostavan riskit tietojen syöttämisestä internetiin. Olemme käyttäneet suoria lainauksia aineistosta työssämme ja liittäneet ne osittain koulutustaustaan. Lainauksia ei kuitenkaan pystytä liittämään henkilöihin, koska emme ole keränneet lainkaan henkilötietoja. Säilytämme vastauksia huolellisesti ja varmistamme sen, etteivät aineistomme päädy muiden käsiin.

Kolmannen eettisen lähtökohdan mukaan tutkijoiden tulee huomioida toisten tutkijoiden työt ja saavutukset asianmukaisesti ja kunnioittavasti oikeat viittaustavat huomioiden. Julkaisussa toisten työlle tulee antaa niille kuuluva arvostus sekä tuoda esiin niiden merkitys omassa työssä. (m.t., s. 6.) Työssämme olemme viitanneet asianmukaisesti lähteisiimme ja tuottaneet tekstimme itse. Tuomme esiin alkuperäiset kirjoittajat ja aiemmat tutkimukset sekä niiden merkityksen tutkimusaiheeseemme liittyen viittaamalla lähteisiin asianmukaisesti.

Neljäs lähtökohta korostaa tieteellisen tiedon vaatimusten täyttymistä tutkimusta suunniteltaessa, toteuttaessa sekä raportoidessa ja tietoaainestoa tallentaessa. Olemme toimineet tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti ja saaneet siihen ohjeistusta tutkimuskursseilta sekä opinnäytetyön ohjaajalta. Viidennen lähtökohdan mukaisesti olemme hankkineet tarvittavat tutkimusluvut sekä pohtineet tutkimuksen eettisyyteen liittyviä asioita etukäteen, kuten tutkittavia kunnioittavaa kirjoitustapaa sekä vapaaehtoista osallistumista tutkimukseen. (m.t., s. 6.)

Kuudes lähtökohta koskee tutkimushankkeita tai tutkimusryhmiä sekä niiden välisiä sopimuksia muun muassa tekijyydestä, vastuista ja velvollisuuksista. Parityöskentelyssämme olemme sopineet ja jakaneet yhdessä vastuut ja velvollisuudet työn edetessä. Olemme pysyneet jakamaan työmme tasaisesti molempien vahvuuksia hyödyntäen. Kolme viimeistä

eettistä lähtökohtaa eivät koske työtämme, sillä ne liittyvät rahoitukseen, arvioinnista pidättäytymiseen sekä hyvään henkilöstö- ja taloushallintoon (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6-7).

6.3 Parityöskentelystä

Koimme parityöskentelyn luotettavuutta lisäävänä, sillä analyysin teossa oli jatkuvasti tukena toinen, joka on ”yhtä sisällä” aineistossa. Kanssatutkijuus ja parityöskentely oli erittäin antoisa työskentelymuoto ja uskomme sen olevan merkittävä tekijä tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden kannalta. Kanssatutkijuudesta hyödyimme erityisesti aineiston analyysissa, tehtävien jaossa ja työmme ymmärrettäväksi kirjoittamisessa.

Ihmiset muodostavat omiin kokemuksiinsa ja aiempaan tietoonsa perustuen ymmärryksen uudesta asiasta (Kronqvist, 2012 s. 19). Käsityksemme aiheesta tai esimerkiksi analyysistä voivat olla siis täysin erilaiset, mutta toisaalta ne myös täydentävät toisiaan ja ehkäisevät aineiston yli- ja alianalysointia. Rinnakkaisluokittelu on ollut toimiva tapa toteuttaa tutkimusta ja päästä yhteiseen ymmärrykseen. Uskomme, että parityöskentely on parantanut työmme ymmärrettävyyttä, koska kaksi eri ihmistä käy tekstin läpi ja näkee kokonaisuudet sekä ymmärtää tekstiä eri tavoin. Ongelmakohdat toivat myös todennäköisesti aina esille jotain olennaista erilaisten ihmisten käsityksen muodostukseen liittyen.

Tutkiessamme käsityksiä fenomenografian keinoin jouduimme pohtimaan analyysin ja tulosten esittelyn kannalta sitä, kuinka syvälle voimme ja haluamme tulkinnassamme päästä. Fenomenografiassa tarkoituksena ei kuitenkaan ole selvittää *miksi* ihmisillä on käsityksiä vaan niitä pyritään kuvaamaan (Marton, 1986, s. 32). Kirjoitetun ja tarkoitetun välistä kuilua jouduimme paikkaamaan kirjoittamalla auki lainauksia alkuperäisaineistosta, sillä meillä ei ollut mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä toisin kuin esimerkiksi haastatteluissa. Tätä kuilua pienensi erityisesti parityöskentely, sillä pystyimme jatkuvasti pohtimaan ja keskustelemaan ennakkokäsityksiä ja ajatuksia auki yhdessä. Kävimme muutamia vaikeampia keskusteluja läpi aineiston luokittelun aikana, mutta parityöskentely toimi kohdallamme erittäin hyvin ja pääsimme aina yhteiseen lopputulokseen.

Pro graduamme varten tehty työ jakaantui tasaisesti ongelmitta. Olemme tuottaneet tekstiä yksin ja yhdessä siten, että molemmat tietävät ja ovat yhtä sisällä tutkimuksessamme. Molempien aiemmat kandidaatintyöt vaikuttivat työnjakoon siten, että kirjoitimme teoriaosaa

painottaen toisen syvempää tietämystä aiheesta. Tulokset ja pohdinnan olemme kirjoittaneet yhdessä. Työmme on yhteinen, olemme keskustelleet sen sisällöistä sekä käyneet läpi toistemme tuottamia tekstejä useaan kertaan. Olemme tehneet niihin ehdotuksia ja muokanneet niitä yhdessä.

Tutkielman tekeminen parityönä on vienyt todennäköisesti enemmän aikaa kuin yksilötyöt, sillä aikataulujen sovittaminen, keskustelut ja pohdinnat työhömmme liittyen vaativat aikaa. Olemme koko prosessin ajan olleet kuitenkin tyytyväisiä valintaamme. Taakan, kiireen ja ongelmakohtien jakaminen ja selvittäminen ovat olleet yhteisessä prosessissa antoisimpia. Toisin kuin ehkä useilla tutkijoilla ajoittain, meillä ei ollut yksinäisiä hetkiä.

Lähteet

- Ahonen, S., Saari, S., Syrjä, L. & Syrjäläinen, E. (1994). Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Alanko, A. (2013). Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana - Tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<http://urn.fi/urn:isbn:9789526203072>>. Viitattu 10.12.2015.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. Saatavilla osoitteessa: <<http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>>. Viitattu 13.12.2015.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta: 60/1991. Saatavilla osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>>. Viitattu 14.10.2015.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. Saatavilla osoitteessa: <<http://dx.doi.org/10.1080/03004430500131288>>. Viitattu 15.10.2015.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014. Saatavilla osoitteessa: <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selv>

[itysi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1](#)>. Viitattu: 23.11.2015.

- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). *Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä*. Teoksessa Marjanen, P., Marttila M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 75-96). Jyväskylä: PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of ‘Quality’ in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting ‘blind spots’ as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Gröhn, T. (1989). Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino
- Hart, R. (1997). *Children’s participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef & Earthscan
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Helsinki: Printel Oy
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hytönen, J. (1993). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Juva: WSOY
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOYpro
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä - Hoitoa kasvatusta vai opetusta? Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 30-52). Tampere: Vastapaino
- Härkönen, U. (2003). Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuu: Joensuun yliopistopaino

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42–57. Saatavilla osoitteessa: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf>. Viitattu 15.10.2015.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudemus
- Kallioniemi, A. (2000). Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Saatavilla osoitteessa: <http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf>. Viitattu: 12.11.2015.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus
- Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) (2013). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino
- Karimäki, R. (2008). Katsaus: näkökulmia 2000-luvun lapsuuteen. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. Saatavilla osoitteessa: <http://www.elore.fi/arkisto/1_08/karl_08.pdf>. Viitattu 15.10.2015.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. (2003). Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<http://www oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf>>. Viitattu 24.11.2015.
- Karlsson, L. (2003). Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel A. & Kiilakoski, T. (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja

nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118. (s. 9-33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto

Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Handbook. London: Department for Education and Skills.

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 70-85). Jyväskylä: PS-Kustannus

Kronqvist, E.-L. (2012). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s. 13-30). Juva: PS-kustannus

Kuntalaki 365/1995. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950365>. Viitattu 14.10.2015.

Kurki, L. (2001). Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. (s. 112-135). Juva: PS-kustannus

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) (2007). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Helsinki University Press

Laki lasten päivähoitosta 36/1973. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>. Viitattu 14.10.2015.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272>. Viitattu 10.11.2015.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) A Handbook of Children and Young

People's Participation. Perspectives from theory and practice. (s. 11-23). Oxon: Routledge

Lastensuojelulaki 417/2007. Saatavilla osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>>. Viitattu 27.10.2015.

Lehtinen, A.-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (s. 89–114). Tampere: Vastapaino

Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation, *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1-16. Saatavilla osoitteessa: <<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/725/794>>. Viitattu 15.10.2015.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.

Marton, F. (1982). Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of education 8.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.

Metsämuuronen, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro: International Methelp Ky

Myllärinen, A.R. & Tast, E. (2009). Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. HAMKin e-julkaisuja 7/2009. Saatavilla osoitteessa: <<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/90582/sosiaalialan%20uuden%20asiantuntijuuden%20rakentuminen.pdf?sequence=1>>. Viitattu 3.12.2015.

Nigel, T. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.

Niikko, A. (2003a). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto

- Niikko, A. (2003b). Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina. Joensuu: Joensuun yliopisto
- OAMK. (2015). Tutkinto-ohjelmat 2014-2015, Sosiaaalialan tutkinto-ohjelma. Saatavilla osoitteessa: <http://www.oamk.fi/koulutus_ja_hakeminen/opiskelu_oamkissa/opinto-opas/koulutusohjelmat/?sivu=ops&lk=s2014&code=5007-2>. Viitattu 12.11.2015.
- Oikarainen, L. (2014). Oulun varhaiskasvatuksen koulutuksen (KK) ja sosiaaalialan koulutusohjelman sosionomi (AMK) –koulutusten vertailua opetussuunnitelmien valossa. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Oulu: Oulun Yliopisto
- OKM. (2015a). Tiedotteet. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/varhaiskasvatus.html>>. Viitattu 8.12.2015.
- OKM. (2015b). Tiedotteet. Varhaiskasvatuslakia ja päivähoitoasetusta muutetaan. 22.10.2015. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/10/vaka.html>>. Viitattu 8.12.2015.
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Kohti varhaiskasvatuslakia. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti 2014:11. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>> Viitattu 12.11.2015.
- Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista 568/2005. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050568>>. Viitattu 12.11.2015.
- Oulun yliopisto (2014). Opintojen rakennekaavio 2014-2015, Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma. Saatavilla osoitteessa: <http://www oulu.fi/sites/default/files/ects-files/Opintojen_rakennekaavio_KK_Varhaiskasvatus_2014-2015.pdf>. Viitattu 12.11.2015.

- Oranen, M. (2008). Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. Ensi ja turvakotien liitto ry. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.ensijaturvakotienliitto.fi/@Bin/1911491/mitä+mieltä%21+raporttiCS3.pdf>>. Viitattu 15.10.2015.
- Paavola, A., Honkavaara, P., Muuronen, K., Mäkinen, P., Tolonen, M. & Varsa, M. (2010). Ehkäisevän lastensuojelun kirjava todellisuus – Lastensuojelulain vaikutuksen eri ammattiryhmien toimintatapoihin: Mikä toimii, mikä takkuaa, mitä pitäisi kehittää? Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto ja Talentia. Saatavana osoitteessa: <http://www.talentia.fi/files/91/Ehkaisevan_lastensuojelun_kirjava_todellisuus.pdf> Viitattu 30.11.2015
- Piironen, T. (2007). Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.munvuoro.fi/materiaalit/ohjaajan-materiaalit/>>. Viitattu 14.10.2015.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>>. Viitattu 15.10.2015.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. (s. 111-125). Tampere: Vastapaino
- Rintasaari, E. (2014). Osallistavan varhaiskasvatusympäristön kehittäminen päiväkodissa - lastentarhanopettaja tukemassa lasten osallisuutta. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto
- Roos, P. (2015). Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>>. Viitattu 8.12.2015.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.

- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 18(2), 107-117. Saatavilla osoitteessa: http://www.ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf. Viitattu 15.10.2015.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18(2), 106-118.
- Stakes. (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes
- Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Saatavilla osoitteessa: <http://www.socca.fi/julkaisut>. Viitattu 7.12.2015.
- Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1>. Viitattu: 8.12.2015.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 14.10.2015.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012. OECD. Saatavilla osoitteessa: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/quality-matters-in-early-childhood-and-education-finland-2012_9789264173569-en - page1. Viitattu 12.11.2015.

- Talentia. (2009). Varhaiskasvatuspalveluiden linjaukset 2009. Saatavilla osoitteessa: http://www.talentia.fi/files/90/Varhaiskasvatuspalveluiden_linjaukset.pdf. Viitattu 15.10.2015.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state. Decision-making and child participation*. Bristol: Policy Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. (s. 1-7). Oxon: Routledge
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Turja, L. (2007) Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun*. (s. 167-196). Jyväskylä: PS-kustannus
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa: Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. (s. 30-47). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry
- Turja, L. (2012). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 40-53) Juva: PS-kustannus
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Turtiainen, P. (2001). Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.
- Uljens, M. (1991). *Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.

Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>>. Viitattu 16.10.2015.

Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050608>> Viitattu 12.11.2015.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>>. Viitattu 10.12.2015.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Saatavilla osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>>. Viitattu 14.10.2015.

Venninen, T. & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices, *Asia-Pacific Journal of early childhood education*, 7(1), 1-19. Julkaisuun viitannut Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1-16. Saatavilla osoitteessa: <<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/725/794>>. Viitattu 15.10.2015.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, Työpapereita 2010:3. Helsinki: VKK-Metro. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.socca.fi/julkaisut>>. Viitattu 7.12.2015.

Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretscher, A. (2012). Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa Gretscher A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118. (s. 180-186) Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto

Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF>. Viitattu: 25.11.2015.
- Vornanen, R. (2001). Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen, M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. (s. 20-39). Helsinki: Pelastakaa Lapset
- Välimäki, A-L. (1998). Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulu: Oulun yliopistopaino
- Yin, R. (2014). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks: Sage Publications

Liitteet

LIITE 1 Kyselylomake (tiivistettynä yhdelle sivulle)

Hei,

olemme varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita. Teemme Pro gradu – työmme tulevien lastentarhanopettajien käsityksistä lasten osallisuudesta päiväkodissa. Vastauksiasi käsitellään luottamuksellisesti ja keräämäämme aineistoa käytetään ainoastaan tutkimuksessamme.

Kiitos ajastasi,

Liisamari Oikarainen

Emmi Törmänen

1. Opiskelen

- ☐ Yliopistossa
- ☐ Ammattikorkeakoulussa

2. Kerro lasten osallisuudesta.

3. Mitä lasten osallisuus päiväkodissa mielestäsi tarkoittaa?

4. Miten opinnoissasi on käsitelty lasten osallisuutta?

5. Mitä muuta haluaisit kertoa lasten osallisuudesta? / Sana on vapaa

LIITE 2 Teemoittelu

Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan	2
Aikuisen sensitiivisyys	12
Aikuisen vastuu	10
Demokratiataitojen harjoittelu	8
Ei ole pakko osallistua	5
Havainnot lapsista otetaan vakavasti	1
Kokemus arvokkuudesta	1
Kokemus siitä, että on luottamuksen arvoinen	1
Kokemus osaamisesta	1
Kokemus ympäristöön kuulumisesta	3
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa	1
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa vaikuttamisessa	2
Lapset osataan nähdään osana perhettä	2
Lapset otetaan mukaan arjen toimintaan	5
Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon	6
Lapsi on aktiivinen	5
Lapsilähtöisyys (suorat viittaukset)	25
Lapsi saa olla oman elämänsä subjekti	6
Lasta kannustetaan osallistumaan	5
Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan	4
Lasta kuunnellaan	7
Lasta tulee kuulla	5
Lasten mielipiteiden kysyminen	5
Mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen (lapsella)	2
Mielenkiinnon kohteet / mielipiteet / toiveet huomioidaan	21
Mielipiteen ilmaisu	1
Mielipiteitä arvostetaan / kunnioitetaan	2
Mukanaolo	2
On oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin	1
On osa ryhmää	11
Osaaminen otetaan huomioon	1
Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta	3
Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen lapselle, raamit	4
Saa olla osallisena	7

Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin	13
Tarpeet otetaan huomioon	2
Tilannesidonaisuus	2
Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista	6
Tulee kuulluksi	9
Tulee ottaa huomioon	3
Tunne että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä	4
Tunne osallisuudesta	2
Tunne tärkeydestä/merkityksellisyydestä	1
Vaikuttaminen asioihin	18
Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun	3
Yksilöllisyys	4

LIITE 3 Teemoittelu: Yliopisto-opiskelijoiden vastauksista kootut teemat

Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan	1
Aikuisen sensitiivisyys	10
Aikuisen vastuu	6
Demokratiataitojen harjoittelu	5
Ei ole pakko osallistua	2
Havainnot lapsista otetaan vakavasti	1
Lapset otetaan mukaan arjen toimintaan	1
Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon	1
Lapsi on aktiivinen	2
Lapsilähtöisyys (suorat viittaukset)	11
Lapsi saa olla oman elämänsä subjekti	2
Lasta kannustetaan osallistumaan	1
Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan	1
Lasta kuunnellaan	5
Lasta tulee kuulla	1
Lasten mielipiteiden kysyminen	1
Mielenkiinnon kohteet / mielipiteet / toiveet huomioidaan	14
Mielipiteen ilmaisu	1
Mielipiteitä arvostetaan / kunnioitetaan	1
On osa ryhmää	8
Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta	1
Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen lapselle, raamit	3
Saa olla osallisena	4
Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin	12
Tilannesidonnaisuus	2
Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista	4
Tunne että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä	2
Tunne osallisuudesta	2
Tunne tärkeydestä/merkityksellisyydestä	1
Vaikuttaminen asioihin	13
Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun	2
Yksilöllisyys	2

LIITE 4 Teemoittelu: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden vastauksista kootut teemat

Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan	1
Aikuisen sensitiivisyys	2
Aikuisen vastuu	4
Demokratiataitojen harjoittelu	3
Ei ole pakko osallistua	3
Kokemus arvokkuudesta	1
Kokemus siitä, että on luottamuksen arvoinen	1
Kokemus osaamisesta	1
Kokemus ympäristöön kuulumisesta	3
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa	1
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa vaikuttamisessa	2
Lapset osataan nähdään osana perhettä	2
Lapset otetaan mukaan arjen toimintaan	4
Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon	5
Lapsi on aktiivinen	3
Lapsilähtöisyys (suorat viittaukset)	14
Lapsi saa olla oman elämänsä subjekti	4
Lasta kannustetaan osallistumaan	4
Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan	3
Lasta kuunnellaan	2
Lasta tulee kuulla	4
Lasten mielipiteiden kysyminen	4
Mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen (lapsella)	2
Mielenkiinnon kohteet / mielipiteet / toiveet huomioidaan	7
Mielipiteitä arvostetaan / kunnioitetaan	1
Mukanaolo	2
On oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin	1
On osa ryhmää	3
Osaaminen otetaan huomioon	1
Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta	2
Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen lapselle, raamit	1
Saa olla osallisena	3
Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin	1
Tarpeet otetaan huomioon	2
Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista	2
Tulee kuulluksi	9

Tulee ottaa huomioon	3
Tunne että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä	2
Vaikuttaminen asioihin	5
Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun	1
Yksilöllisyys	2

LIITE 5 Koulutusten yhteiset teemat

Teemat	AMK	YO	Yht.
Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan	1	1	2
Aikuisen sensitiivisyys	2	10	12
Aikuisen vastuu	4	6	10
Demokratiataitojen harjoittelu	3	5	8
Ei ole pakko osallistua	3	2	5
Lapset otetaan mukaan arjen toimintaan	4	1	5
Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon	5	1	6
Lapsi on aktiivinen	3	2	5
Lapsilähtöisyys (suorat viittaukset)	14	11	25
Lapsi saa olla oman elämänsä subjekti	4	2	6
Lasta kannustetaan osallistumaan	4	1	5
Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan	3	1	4
Lasta kuunnellaan	2	5	7
Lasta tulee kuulla	4	1	5
Lasten mielipiteiden kysyminen	4	1	5
Mielenkiinnon kohteet / mielipiteet / toiveet huomioidaan	7	14	21
Mielipiteitä arvostetaan / kunnioitetaan	1	1	2
On osa ryhmää	3	8	11
Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta	2	1	3
Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen lapselle, raamit	1	3	4
Saa olla osallisena	3	4	7
Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin	1	12	13
Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista	2	4	6
Tunne että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä	2	2	4
Vaikuttaminen asioihin	5	13	18
Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun	1	2	3
Yksilöllisyys	2	2	4

LIITE 6 Koulutusten omat teemat

AMK (omat teemat)		YO (omat teemat)	
Kokemus arvokkuudesta	1	Havainnot lapsista otetaan vakavasti	1
Kokemus siitä, että on luottamuksen arvoinen	1	Mielipiteen ilmaisu	1
Kokemus osaamisesta	1	Tilannesidonnaisuus	2
Kokemus ympäristöön kuulumisesta	3	Tunne osallisuudesta	2
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa	1	Tunne tärkeydestä/merkityksellisyydestä	1
Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa vaikuttamisessa	2		
Lapset osataan nähdään osana perhettä	2		
Mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen (lapsella)	2		
Mukanaolo	2		
On oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin	1		
Osaaminen otetaan huomioon	1		
Tarpeet otetaan huomioon	2		
Tulee kuulluksi	9		
Tulee ottaa huomioon	3		

LIITE 7 Yhteisten teemojen käsitysryhmät (6) (AMK+YO=yht.)

Lapsilähtöisyys	Lapsilähtöisyys (14+11=25) Aikuisen sensitiivisyys (2+10=12) Osallisuus riippuu lapsen ikä- ja kehitystasosta (2+1=3)
Ammatillisuus (lapsinäkemys)	Aikuisen vastuu (4+6=10) Aikuisen osoittama kiinnostus mielipidettä kohtaan (1+1=2) Lasta kunnioitetaan ja arvostetaan (3+1=4) Mielipiteitä arvostetaan/kunnioitetaan (1+1=2) Yksilöllisyys (4+2=6)
Vaikuttaminen	Demokratiataitojen harjoittelu (3+5=8) Vaikuttaminen asioihin (5+13=18) Voi osallistua toimintaan, suunnitteluun (1+2=3) Puitteiden ja välineiden tarjoaminen, vaihtoehtojen antaminen, raamit (1+3=4) On osa ryhmää (3+8=11) Lapsi on aktiivinen (3+2=5)
Osallisuuden merkitys lapselle	Tukee itsetuntoa, motivaatiota, oppimista (2+4=6)
Lasta kuullaan	Lasta kuunnellaan (2+5=7) Lasta tulee kuulla (4+1=5) Tunne, että voi vaikuttaa, mielipiteillä on väliä (2+2=4)
Mukaan ottaminen, osallistaminen	Saa osallistua toimintaan, suunnitteluun, päätöksentekoon, arviointiin (1+12=13) Saa olla osallisena (3+4=7) Ei ole pakko osallistua (3+2=5) Lapset otetaan mukaan arjen toimintoihin (4+1=5) Lapset otetaan mukaan suunnitteluun, toimintaan, arviointiin, päätöksentekoon (5+1=6) Lasta kannustetaan osallistumaan (4+1=5) Mielenkiinnon kohteet/mielipiteet/toiveet huomioidaan (7+14=21) Lasten mielipiteiden kysyminen (4+1=5)

LIITE 8 Erillisten teemojen käsitysryhmät

AMK

Kokemus	Kokemus arvokkuudesta (1) Kokemus siitä, että on luottamuksen arvoinen (1) Kokemus ympäristöön kuulusesta (3) Kokemus osaamisesta (1)
Lapsen huomioiminen	Tulee ottaa huomioon (3) Tarpeet otetaan huomioon (2) Osaaminen otetaan huomioon (1) Tulee kuulluksi (9)
Lapsen toiminta	On oikeus osallistua häntä koskeviin asioihin (1) Mukanaolo (2) Mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen (lapsella) (2)
Aikuisen näkemys lapsesta	Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa (1) Lapset nähdään osallisena omaan arkeensa vaikuttamisessa (2) Lapset osataan nähdä osana perhettä (2)

YO

Tunne	Tunne osallisuudesta (2) Tunne tärkeydestä/merkityksellisyydestä (1)
Tilannesidonnaisuus	Tilannesidonnaisuus (2)
Mielipiteen ilmaisu	Mielipiteen ilmaisu (1)
Havainnot lapsista otetaan vakavasti	Havainnot lapsista otetaan vakavasti (1)